

Burg, Udo von der; Pätzold, Günter; Wortmann, Elmar
Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht
3. Auflage

Bochum ; Freiburg : Projekt Verlag 2004, 159 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Burg, Udo von der; Pätzold, Günter; Wortmann, Elmar: Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht. Bochum ; Freiburg : Projekt Verlag 2004, 159 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20811 - DOI: 10.25656/01:2081

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20811>

<https://doi.org/10.25656/01:2081>

in Kooperation mit / in cooperation with:

projektverlag.
Verlag für Wissenschaft & Kultur

<http://www.projektverlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Udo von der Burg
Günter Pätzold
Elmar Wortmann

**Arbeitsbuch
Handlungswissen
für Schule und Unterricht**

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Band 26

Udo von der Burg
Günter Pätzold
Elmar Wortmann

Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht

projekt verlag

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISSN 1437-4889
ISBN 3-89733-048-2

© 2004 projekt verlag, Bochum/Freiburg
3. Auflage

projekt verlag
Postfach 10 19 07
44719 Bochum
Tel.: 0234/3 25 15 70
Fax: 0234/3 25 15 71
e-mail: Lektorat@projektverlag.de
Internet: www.projektverlag.de
Druck: Zeitdruck, Dortmund
Gedruckt auf 100% Recyclingpapier

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	III
I.Professionalität: Berufsorientierte Wissenschaftlichkeit und Verantwortung.....	1
II. Jugend: Lebensphase im gesellschaftlichen Wandel	22
1. Gegenwärtige Umbrüche.....	22
2. Veränderte Wissensbestände.....	25
3. Veränderte Kompetenzen	29
4. Differenzverhältnis und Überbrückungsarbeit	33
5. Formen härteren sozialen Verhaltens in der Schule	38
6. Jugend und Lebensplanungskompetenz.....	41
III. Curriculum: Inhaltliche Orientierung von Lehr-Lernprozessen.....	45
1. Stellenwert, Funktion und Aufgabe curricularer Vorgaben	45
2. Prinzipien zur Strukturierung von Lehrplänen	52
3. Struktur von Lehrplänen	56
4. Verfahren zur Entwicklung von Lehrplänen.....	70
5. Anmerkungen zur erfolgreichen Umsetzung curricularer Innovationen	73
IV. Schule: Theoretische Konzeptionen und praktische Bezüge	88
1. Schule als pädagogisches Feld	88
2. Schule als Gestaltungsfeld	94
3. Schule als Entscheidungsfeld.....	100
4. Schule als Reflexionsfeld: Erziehung und Bildung.....	104
V. Unterricht: Beobachtung und Planung.....	112
1. Konstruktive Vorüberlegungen: Unterricht selber beobachten und planen.....	112
2. Rekonstruktion von Theorieangeboten.....	113
2.1 Didaktische Modelle	114
2.2 Die methodische Struktur des Unterrichts	124

3. Unterrichtskonzeptionen	129
3.1 Konventionelles Unterrichtsverfahren: Vermittlung von Wissen	129
3.2 Problemorientierter Unterricht	130
3.3 Entdeckender Unterricht.....	132
3.4 Weitere Konzeptionen	134
3.5 Fächerübergreifender Unterricht.....	135
3.6 Zusammenschau	137
4. Schemata zur Beobachtung und Planung von Unterricht.....	138
VI. Literatur	150
VII. Stichwortverzeichnis	158

Vorbemerkung

Dieses Arbeitsbuch wendet sich an Studierende aller Lehrämter sowie des Studiengangs Diplom-Erziehungswissenschaft. Wir greifen grundlegende Forschungsergebnisse aus den Bereichen Professionalität, Jugend, Curriculum, Schule und Unterricht auf, bereiten die Praxis des Unterrichtens vor und möchten zum kritischen Mitdenken sowie zum erweiternden und vertiefenden Selbststudium veranlassen.

Die erste Ausbildungsphase an der Universität bietet vor allem den Erwerb einer wissenschaftlichen Theoriegrundlage an, die es auf ihren Handlungsbezug hin zu durchdenken gilt, während die zweite Ausbildungsphase am Studienseminar und in der Schule die pädagogische Professionalität unter Handlungsbedingungen weiterentwickelt. Die erste Ausbildungsphase bereitet somit die zweite vor, beide Phasen leben davon, miteinander verzahnt zu werden. Dazu will unser Arbeitsbuch anregen.

Nicht unerheblichen Anteil an dem Gelingen des Studiums hat das selbstbestimmte Arbeiten. Zu diesem Zweck möchten wir in die Themen dieses Buches durch Diskussionsmaterial einführen, mittels dessen sich grundlegende theoretische Orientierungen erwerben sowie das eigene Verständnis der späteren Berufstätigkeit vorbereiten und klären lassen. Zur Unterstützung solcher Bemühungen haben wir unsere Darstellungen mit Arbeitsanregungen und Literaturhinweisen verbunden.

Für die Erstellung der Druckvorlage und die damit verbundenen Mühen bedanken wir uns ganz herzlich bei Jens Mildner und Heiko Rohr.

Udo von der Burg

Günter Pätzold

Elmar Wortmann

I. Professionalität: Berufsorientierte Wissenschaftlichkeit und Verantwortung

Wer heute ein Lehrerstudium beginnt, bereitet sich auf einen Beruf vor, der sich in einer widersprüchlichen Situation befindet. Auf der einen Seite gibt es hohe Erwartungen, Anforderungen und Idealisierungen, immer weitere Zuweisung von Aufgaben, auf der anderen Seite mangelnde Anerkennung und zahlreiche Unsicherheiten. DIETLINDE HECKT und UWE SANDFUCHS beschreiben die gegenwärtige Lage der Lehrerinnen und Lehrer zwischen „höchsten Ansprüchen und Geringschätzung“ folgendermaßen:

„Was sollen Lehrerinnen und Lehrer leisten? Gemäß dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen (1970, S. 217 ff.) sollen sie ihre Schülerinnen und Schüler erziehen, unterrichten und gerecht beurteilen, sie und ihre Eltern beraten, ihren steten Anteil am permanenten Prozess der Schulreform leisten, kooperativ und kollegial sollen sie das Schulleben gestalten und die Schule autonom verwalten. Elterliche Ansprüche sollen sie ernsthaft diskutieren, elterliche Wünsche berücksichtigen, gegebenenfalls aber auch Eltern den rechten Weg weisen. Im Unterricht sollen sie Hochbegabte und Lernschwache gleichermaßen fördern, Kinder jeder Herkunft und Sozialschicht integrieren, Motivation und Moral aller Schüler befördern, sie mit Werten versehen, ohne sie zu indoktrinieren, geschickt und gerecht die Voraussetzungen für Berufs- und Lernerfolg schaffen“ (HECKT/SANDFUCHS 1998, S. 6).

Diese Aufgaben zu bewältigen, ist heute wegen zahlreicher Veränderungen in Kultur und Gesellschaft deutlich schwieriger geworden.

Aufgaben:

1. Welche gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte sind es, die einen erschwerenden Einfluss auf das schulische Unterrichten und Erziehen haben?
2. Die Schule wird häufig als Reparaturanstalt für gesellschaftlich produzierte Probleme gesehen. Suchen Sie Beispiele für diesen Trend und sammeln Sie Handlungsmöglichkeiten, die Lehrerinnen und Lehrer besitzen, um auf solche Probleme zu reagieren. Beurteilen Sie die Erfolgsaussichten für solche Handlungsstrategien!

„Gleichsam als Zerrspiegel zu diesen Anforderungen erleben wir eine nicht abreiende öffentliche Diskussion, die die Krise grell an alle Wände malt: Schule als Tollhaus, Schreckenskammer oder gar Verursacher all jener Krankheiten, denen sie doch eigentlich beikommen sollte. Mittendrin, nicht handelnd, sondern gebeutelt, die Lehrer mit ihrem 'Horrorjob' – von Vergreisung und Burn-out bedroht, durch vorzeitige Pensionierung gerade noch gerettet. An allem aber: Sind sie letztlich selbst schuld: Sie arbeiten nicht genug!

Ein weiterer Widerspruch besteht zwischen der Faulheitszuschreibung in Verbindung mit der zusätzlichen Rede vom leichten 'Halbtagsjob' einerseits und der eigenen Erfahrung, dass die Berufsarbeit hohe intellektuelle, physische und psychische Anforderungen stellt, andererseits – eine Erfahrung die durch alle arbeitsphysiologischen Untersuchungen bestätigt wird. Hinzu kommt, dass Lehrer meinen, sie würden durch Verrechtlichung und Bürokratisierung in ihrer Arbeit behindert. Da schließlich Erfolge vor allem kurzfristig nicht wahrnehmbar sind, kommt zu den objektiven Belastungen das Gefühl, wie Sisyphos allein und vergeblich gegen den Berg zu arbeiten" (HECKT/SANDFUCHS 1998, S. 6).

Professionalität bedeutet im Lehrerinnen und Lehrer deshalb auch, realistische Perspektiven für die Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die ihr Beruf eröffnet, und realitätsferne Idealisierungen zurückzuweisen.

Der lange Weg zur pädagogischen Professionalität führt, wie Untersuchungen zu den Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern gezeigt haben, über mehrere Abschnitte:

1. die eigenen Schulerfahrungen
2. das Studium an einer Hochschule,
3. das Referendariat,
4. die Berufseingangsphase,
5. der Berufsalltag, der durch Routine und die Notwendigkeit zur Weiterqualifizierung geprägt ist.

Am Anfang stehen also die eigenen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler. Sie spielen nicht nur bei der Berufswahl, sondern auch bei der späteren Berufstätigkeit eine Rolle. Es ist deshalb wichtig, diese Erfahrungen bewusst zu machen.

„Wenn man nun an die eigene Schulzeit zurückdenkt, dann kann plötzlich deutlich werden, daß der Lehrer von seinen Schülern eigentlich ganz anders wahrgenommen wird, als Erziehungswissenschaft und Gesellschaft dies meist tun. Oftmals ist es nämlich die *Person* des Lehrers, an die der Schüler zuerst denkt, wenn man ihn nach seinem Lehrer befragt. Personen sind die wohl nachhaltigste Erfahrung in der Schule. Erst danach folgen, mit großem Abstand, Gedanken, Erkenntnisse und Gegenstände, die durch Personen, Texte und Unterrichtsprojekte vermittelt wurden. Die *Person des Lehrers* ist es also, an der während der Schulzeit die Wirkung eines Lehrers, die er positiv wie negativ im Schüler hinterläßt, sichtbar werden kann. Viele Lehrerpersönlichkeiten wirken dann später noch in der Vorstellung ihres ehemaligen Schülers als lebendige Gestalt fort. Im günstigen Falle waren es vielleicht eine besondere methodische Kunst oder ein ganz persönlicher Umgang mit den Dingen und Gegenständen, die zu einer tiefgreifenden direkten Förderung des Schülers führen konnten. Im ungünstigen Falle freilich war die Konstellation zwischen Lehrer und Schüler dann wohl so beschaffen, daß sich mehr hemmende Auswirkungen des Unterrichts auf den Schüler ergeben haben. Auch das Wagnis einer schulischen Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler kann eben nicht durch eine Erfolgsgarantie aufgefangen werden. Es ist dies ein heikler Punkt, der sicher einem jeden Schüler und auch einem jeden Lehrer wohlbekannt ist. Auf beiden Seiten sind persönliche Sympathien, aber eben auch Antipathien möglich, die die Entwicklung des Schülers im Falle der Sympathie entscheidend zu fördern und im Falle der Antipathie leider auch erheblich zu behindern vermögen. – Lehrer werden von ihren Schülern also selten als abstrakte Funktionsträger oder pädagogische Spezialisten wahrgenommen. Dies ist schon eher eine Wahrnehmung der Erwachsenen. Schüler *erleben* ihre Lehrer primär als *konkrete Personen eigener Expressivität und Wirkung*“ (OSTERLOH 1989, S. 202).

Der Schriftsteller und Lehrer WALTER KEMPOWSKI hat in seinem Buch „Unser Herr Böckelmann“ den Versuch unternommen, einen Lehrer, eben den Herrn Böckelmann, aus der Sicht seiner Schülerinnen und Schüler darzustellen.

„Unser Lehrer heißt Herr Böckelmann, das ist ein komischer Heiliger. Montags ist er immer schlechter Laune. 'Kinder seid still', sagt er dann, 'mir geht es heute gar nicht gut'.

Wenn er sagt: 'Hat einer einen Bonschen für mich?', dann geht es ihm schon wieder besser (S.5).

So wird Herr Böckelmann eingeführt – ein 'komischer Heiliger', und das heißt in diesem Falle: eine Person mit all den menschlichen und allzumenschlichen Zügen, Wesensarten und gelegentlichen Schwächen, die den Menschen gemeinhin in jeweils individueller Ausprägung eben eigen sind. Herr Böckelmann besitzt eine ganz ursprüngliche, persönliche und unverwechselbare Wesensart – dies ist seinen Schülern deutlich geworden. Montags geht es ihm nicht gut. Er verbirgt dies nicht, sondern gibt sich eigentlich ganz in die Hände seiner Schüler. Er bittet sie um Verständnis und Nachsicht, deren er als ihr Lehrer gelegentlich auch bedarf, weil er eben nicht nur Lehrer, sondern auch noch Mensch ist.

Wie genau Schüler auf die typischen Verhaltensweisen und besonderen Eigenarten ihrer Lehrer zu achten pflegen, das zeigen die folgenden beiden Szenen mit Herrn Böckelmann:

„'Meistens sitzt er am Pult und guckt, ob wir alle schreiben. Er zieht seinen Ring ab und probiert, ob er auch auf den anderen Fingern paßt. Manchmal zieht er sich die Schuhe aus. Er denkt, wir können das nicht sehen'" (S.10).

„'Wenn wir im Heft rechnen, holt der Lehrer sein Brot heraus. Es ist hübsch eingewickelt, denn er hat eine nette Frau. Er guckt sich das Brot erst einmal an, ob das auch gut ist, ob da Wurst drauf ist oder Schinken: 'Mein Schwiegervater schlachtet nämlich selber'. Dann beißt er hinein und ißt es in Ruhe auf. Hinterher wischt er sich den Mund mit seinem Taschentuch und sagt: 'Fleißig rechnen, Kinder, fleißig, fleißig!'" (S. 36).

„Was ließe sich nun hieran für unsern Zusammenhang erkennen? – Wir können erkennen, daß kein Lehrer, wenn er dies wollte, es vermeiden könnte, von seinen Schülern als Person wahrgenommen zu werden, die in Schule und Unterricht eine Art Gesamtwirkung ausstrahlt, in die auch Angewohnheiten, Stimmungen, Besonderheiten und sogar menschliche Schwächen des Lehrers eingehen; solche Eigenschaften, Verhaltensweisen und Befindlichkeiten also, die aus dem funktionalen und normativen Blickwinkel von Didaktik und Methodik gar nicht erfaßt und begriffen werden. In die berufliche Tätigkeit des Lehrers spielen also auch Größen hinein, die mit seiner Persönlichkeit zu tun haben und die sich einem professionellen Zugriff im allgemeinen wohl entziehen. Ein Lehrer könnte ja nicht seine ganze Persönlichkeit

unter dem Gesichtspunkt größtmöglicher pädagogischer Effektivität ausbilden und umformen.

Hier zeigt sich eine Grenze kontrollierter pädagogischer Einwirkung. Niemand, auch ein Lehrer nicht, könnte die Wirkung seiner Person, mag sie nun eher günstig oder eher ungünstig sein, in Beruf und Alltag gänzlich ausblenden oder gänzlich unter bewußte Kontrolle bringen. Und selbst wenn dies möglich schiene: Was wäre das wohl für ein Lehrer, der nicht auch ganz einfach ein Mensch mit all seinen Vorzügen und Schwächen sein wollte, sondern nur noch ‚Lehrer‘?“ (OSTERLOH 1989, S. 194).

Wie intensiv und dauerhaft prägend ein Lehrer in einem Schüler weiterleben kann, wenn er als Person und Fachmann überzeugt, zeigt eine Episode aus den 1999 erschienenen Erinnerungen des bekannten Literaturkritikers MARCEL REICH-RANICKI. Der 1920 geborene REICH-RANICKI berichtet von seiner Schulzeit auf dem Berliner Fichte-Gymnasium, das er in den 30er Jahren besuchte. Als Jude hatte der 17jährige Junge in der Zeit verschärfter Repressalien durch die Nationalsozialisten einen immer schwierigeren Stand. Mit seinem Deutschlehrer Carl Beck verband ihn ein besonderes Verhältnis.

„Wir hatten zufällig den gleichen Schulweg. Wenn ich ihn traf, grüßte ich ihn, wie es die Schulordnung erforderte, mit 'Heil Hitler', ja, das wurde tatsächlich auch von den Juden verlangt. Beck hob ebenfalls die Hand, denn es war durchaus nicht ausgeschlossen, daß uns irgendein anderer Lehrer oder Schüler beobachtete. Aber 'Heil Hitler' sagte er nicht, er murmelte 'Guten Tag' – und dann unterhielt er sich mit mir über Literatur, auch über Heine. Für meine Aufsätze bekam ich fast immer eine Eins. Als Glanzstück galt ein Klassenaufsatz über das Thema 'Mephistopheles – eine Charakteristik'. Einmal allerdings befürchtete ich eine nur mäßige Note. Es war ebenfalls ein Klassenaufsatz, und zwar eine Interpretation des Schiller-Gedichts 'Pegasus im Joche'. Mir war ein Malheur passiert: Im allerletzten Augenblick, als wir die Hefte schon abgeben mußten, hatte ich plötzlich gemerkt, daß ein längerer Abschnitt der sorgfältig gegliederten Niederschrift auf eine zwar kühne, doch falsche These zulief. Schnell entschlossen, strich ich diesen Teil durch und änderte die Numerierung der Abschnitte. Das aber war, ich wußte es, eine unverzeihliche Sünde.

Doch zu meiner größten Überraschung beurteilte Beck auch diese Arbeit mit 'Sehr gut'. Nur seiner Begründung wegen, die mich damals beeindruckte und die mir immer noch gefällt, komme ich hier auf diese Sache zu sprechen. Er

sagte mir etwa: 'Ich gebe Ihnen eine Eins aus zwei Gründen. Erstens wegen des Gedankens in dem gestrichenen Abschnitt und zweitens dafür, daß Sie diesen Gedanken schließlich doch verworfen haben. Denn er war originell, aber falsch.'

Einmal war ich meiner Sache ganz sicher: Mein Hausaufsatz über Georg Büchner, der drei Hefte füllte – das fiel ganz aus dem Rahmen und war ungehörig –, schien mir ein Glanzstück. Indes wurde ich bitter enttäuscht: Die Note lautete nur 'Im Ganzen gut', also Zwei minus. Allerdings sollte ich mich in der Pause bei Beck im Lehrerzimmer melden, was ungewöhnlich war. Da es den Schülern nicht erlaubt war, das Lehrerzimmer zu betreten, kam er zu mir heraus. Meine Arbeit sei – sagte er mir – kein Schulaufsatz mehr, als literarischer Versuch jedoch nicht gut genug. Daher nur 'Im Ganzen gut'. Er sah sich um, ob jemand in der Nähe stand, und fügte dann leise hinzu: 'Aber wenn Sie in Paris Kritiker geworden sind, dann schreiben Sie mir mal eine Postkarte'. Paris war in jener Zeit das Zentrum der deutschen Exilliteratur.

Ich beschloß, gleich mit dem Schreiben von Kritiken zu beginnen: Jede Aufführung, die ich sah, wollte ich rezensieren. Ich schaffte mir eine dicke Kladde an und verbreitete mich zunächst über eine Inszenierung von Ibsens 'Hedda Gabler' mit der eher als Filmschauspielerin bekannten Hilde Hildebrand in der Titelrolle. Wovon die zweite Kritik handelte, weiß ich nicht mehr, nur ist sicher, daß es eine dritte nicht gegeben hat.

Im Winter 1937 ging meine Mutter in Becks Sprechstunde und kehrte wieder einmal begeistert zurück. Er hatte sie sehr freundlich empfangen und ihr einen überraschenden Rat erteilt: 'Lassen Sie sich, gnädige Frau, von den zeitbedingten Umständen nicht beirren – und ermöglichen Sie Ihrem Sohn das Studium der Germanistik.' Später hörte ich, Beck habe während des Krieges die Gewohnheit gehabt, vor Juden auf der Straße, die – wie das Gesetz es befahl – mit dem gelben Stern gekennzeichnet waren, stets den Hut zu ziehen, als seien es seine Bekannten. War er ein politischer Mensch? Ich glaube es nicht. Nur hat er die deutschen Klassiker gelesen und ernst genommen. Er hat sie beherzigt. Wenn ich heute an Carl Beck denke, bin ich es, der das Bedürfnis hat, den Hut zu lüften" (REICH-RANICKI 1999, S. 88f.).

Aufgaben:

1. Welche Verhaltensweisen von Herrn Böckelmann sind es, die ihn für die Kinder zu „unserem“ Herrn Böckelmann machen?
2. Wie alt ist Herr Böckelmann, wie alt sind seine Schülerinnen und Schüler? An welcher Schulform unterrichtet Herr Böckelmann? Können jüngere Lehrerinnen oder Lehrer an anderen Schulformen, in anderen Schulstufen mit den gleichen Verhaltensweisen ein solch positives Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen?
3. Durch welche Verhaltensweisen und durch welches Wissen und Können wirkt Carl Beck auf seinen Schüler prägend?
4. Haben Sie selber ähnlich positive Erinnerungen an eine Lehrerin oder einen Lehrer? Schreiben Sie sie auf und stellen die Eigenschaften heraus, die sie positiv bewerten.

Falsches Lehrerverhalten kann zu Verletzungen führen, die lange nachwirken. Um solche Erfahrungen konstruktiv zu nutzen, kann man sie als negative Vorbilder einsetzen: So möchte ich als Lehrerin, als Lehrer nicht werden.

Aufgabe:

Vergegenwärtigen Sie sich möglichst konkret Situationen mit einer Lehrerin oder einem Lehrer aus Ihrer Schulzeit, die Ihnen negativ in Erinnerung geblieben sind.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich z.B. folgende Hinweise zu den Verhaltensweisen schlechter Lehrerinnen und Lehrer:

„Jeder weiß, dass es sie gibt. Jeder kennt einen. Jeder hatte schon mal einen. Einen schlechten Lehrer. Einen wirklich schlechten Lehrer. Die betroffenen Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten ... wissen ein Lied zu singen. Und es sind immer die gleichen Elemente, die genannt werden: fehlendes/problematisches/veraltetes Fachwissen, nicht vorhandene didaktisch-methodische Fähigkeit, unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten, vollständiges Ignorieren der Lehrplanvorgaben, vor allem: geänderte Lehrpläne, unberechenbares, unverständliches und unzuverlässiges

Zensieren, völlige Unfähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen, bizarre Unterrichtsmethoden, strafbare Disziplinierungstechniken, fehlende Bereitschaft zur Kooperation bzw. offen zur Schau gestellte Verachtung von kollegialem Miteinander, eisige Herablassung oder vollkommene Distanzlosigkeit im Verhältnis zu Schülern, Eltern, Kollegen, Intrigantentum, erfolgreiche Minimalisierung des Arbeitseinsatzes, Verbreitung von allgemeinem Zynismus und so weiter" (TERHART 1997, S. 35f.; zitiert nach HECKT/SANDFUCHS 1998, S. 7).

Die Autoren heben hervor, dass die Konsequenz nicht sein kann, in die weithin betriebene Lehrerschelte einzustimmen, und suchen nach Möglichkeiten, konstruktive Konsequenzen aus den Erkenntnissen zu den „schlechten“ Lehrerinnen und Lehrern zu ziehen.

„Nun ist es ... kein Spezifikum Lehrerberufs, dass ein Teil derer die ihn ausüben, schlechte Arbeit leisten. Lehreraufgabe aber steht im Lichte öffentlichen Interesses; was Lehrer leisten oder nicht, hat womöglich langfristige Auswirkungen auf den Schul- und Lebensweg von Kindern; die Folgen können allerdings sehr unterschiedlich sein. In jedem Fall aber sind sie, im Unterschied beispielsweise zu Fehlleistungen eines Handwerkers, schwer zu revidieren. Das Problem sind wohl auch weniger die eindeutigen Extremfälle, sondern die strittigen Fälle im ‚Mittelfeld‘, denn Lehreraufgabe ist schwer zu beurteilen, und mit flotter Aburteilung ist nicht geholfen.

Die Diskussion um schlechte Lehrer ginge ohnehin in die falsche Richtung, würde sie als Fortsetzung der landläufigen Diffamierungsdiskussion geführt. Produktiv kann sie nur sein, wenn sie zugleich weiter führt als das stete malen am Bild des Ideallehrers und zu den eingangs skizzierten Fragen führt: Was macht schlechte Lehrer aus? Wie erkennt man sie rechtzeitig? Was müssen Lehrer lernen, um erfolgreich in ihrem Beruf sein zu können? ... Vor allem aber: Was macht gute, erfolgreiche Lehrer aus, was müssen sie wissen und können? Was muss in der Ausbildung, in der Fort- und Weiterbildung vermittelt werden?" (HECKT/SANDFUCHS 1998, S. 7).

Genauso prägend sind positive Schulerfahrungen. Die Wahl der Studienfächer ist häufig durch guten Unterricht motiviert worden. Auch diese Erfahrungen können bei der Entwicklung der eigenen Professionalität bewusst genutzt werden.

Aufgaben:

1. Beschreiben Sie Situationen, in denen Sie richtiges Lehrerverhalten erlebt oder beobachtet haben.
2. Versuchen Sie, möglichst konkret Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern zu beschreiben, die Sie positiv erlebt haben.
3. Tragen Sie auf dieser Basis Eigenschaften von guten und schlechten Lehrerinnen und Lehrern zusammen.
4. Vergleichen Sie die im Folgenden dokumentierten Ergebnisse der Unterrichtsforschung und von Befragungen bei Studienanfängern zu „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht mit Ihren Erfahrungen während der Schulzeit.
5. Welches Wissen benötigen erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer?

Eine kurze Zusammenfassung einer neueren Studie zum Handeln „guter“ Lehrerinnen und Lehrer liefert der bereits zitierte Aufsatz von HECKT/SANDFUCHS:

„Was kennzeichnet dagegen das unterrichtliche Handeln erfolgreicher, ‚guter‘ Lehrerinnen und Lehrer? Hier sind einige Ergebnisse der neueren Unterrichtsforschung:

FRANZ E. WEINERT und ANDREAS HELMKE haben in einer großen Längsschnittstudie unter anderem die Qualität des Unterrichts untersucht und dabei erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lehrer verglichen: 'Hier zeigen sich die größten Differenzen in der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten (mit der Folge eines gesteigerten Aktivitätsniveaus), in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen – durchweg mit Vorteilen der erfolgreichen gegenüber den wenig erfolgreichen Lehrern'" (WEINERT/ HELMKE 1996, S. 230; zitiert nach HECKT/SANDFUCHS 1998, S. 9).

Der Göttinger Erziehungswissenschaftler CHRISTIAN RITTELMAYER hat über Jahre hin Studienanfänger nach ihren Schulerfahrungen befragt. Die Befragten nannten folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen der guten Lehrerin/des guten Lehrers:

- (1) *„Engagement*: Interesse sowohl am Stoff als auch an den Schülern, Faszination am Unterrichtsgegenstand zeigen, Interesse am und Begeisterung für den eigenen Beruf, für das eigene Fach; ‚Berufung des Lehrers‘, (nicht übertriebene) Begeisterungsfähigkeit, Engagement auch außerhalb des Lehrstoffs und der Unterrichtssituation.
- (2) *Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung*: Verschiedene Darstellungsformen, Medien und Arbeitsmaterialien wählen können Methodenreichtum und Spontaneität zeigen; Fähigkeit, sich auf Fragen der Schüler einzulassen, auch wenn sie nicht direkt in den sachlichen Zusammenhang zu passen scheinen, dennoch den roten Faden nicht aus den Augen verlieren; auch eigene Meinungen der Schüler gelten lassen; auf Probleme, Sorgen und Fragen der Schüler flexibel eingehen können; Diskussionsbereitschaft; Interesse, auch mal andere Themen zuzulassen oder anzusprechen; offen für andere Argumente sein. verschiedene Erklärungs-Varianten wählen, offen für neue Dinge sein; spontanes, bewegliches Reagieren in schwierigen Situationen.
- (3) *Abwechslungsreicher, interessanter, lebendiger Unterricht*: Viel Arbeitsmaterial zum Nachlesen und zum Dialog, keine Ewigvorträge des Lehrers; Methodenreichtum, Gesamtüberblick zur Orientierung am Anfang eines neuen Themas, kurze Wiederholungen in der nächsten Stunde; Einflechten von Episoden, Anekdoten, selber erlebten Geschichten; spannende Vermittlung von Fachwissen, kein stupides Durchziehen des Unterrichts, lockere Atmosphäre, gutes Tafelbild; verständliches, anschauliches Erklären auch schwieriger Stoffe, Verbindung zwischen ‚harter Arbeit‘ und z.B. Feiern eines Geburtstages; Schülern zeigen dass (warum) der Stoff für sie interessant ist; durchsichtige Struktur des Unterrichts, Schüler zur Mitgestaltung des Unterrichts bewegen, Lockerheit im Verhältnis zu den Schülern, aufgelockerte, evtl. fröhliche Stimmung, guter, freundlicher Umgangston auch während schwieriger Arbeit; Exkursionen und anderes einbeziehen. Angemessene, gut erklärte Hausaufgaben; einprägsames Erklären. Einfallsreichtum, originelle Präsentation auch langweiliger Pflichtstoffe.
- (4) *Fachwissen, Souveränität des Auftretens, wobei Fehler zugegeben werden sollten*: Fachkenntnis, gute Vorbereitung, Charisma, Autorität, selbstbewusstes, offenes Auftreten, ohne die Verwendung typischer Druckmittel; kameradschaftliches Verhalten ohne Autoritätsverlust. Restdistanz; selbstverständliches bzw. gutes Auftreten, ausgeglichen und bestimmt. Gute Allgemeinbildung, umfassendes Wissen, pünktliches Er-

scheinen und rechtzeitiger Stundenschluss. Gewisser Abstand zu Inhalten, so dass Kritik daran nicht persönlich aufgefasst wird; Gelassenheit, Geduld und Ruhe. Auch zugeben können, dass man nicht allwissend ist.

- (5) *Fähigkeit, auf Schüler einzugehen*: ‚Gleichberechtigter‘ Umgang mit Schülern; Offenheit – auch Kritik zulassen können; Sensibilität für (pädagogische) Probleme der Schüler; Blickkontakt und Eingehen auf Schüler; keine Bevorzugung ‚guter‘ und Benachteiligung ‚schlechter‘ Schüler. Verständnisvolles Eingehen auch auf ‚schlechte‘ Schüler; genaue Beobachtung und Einschätzung der Schüler. Fähigkeit, sich auf Fragen Probleme und Sorgen der Jugendlichen einzulassen; Schüler als vollwertige Menschen ansehen, sich nicht arrogant verhalten. ‚Miteinander‘ arbeiten, keine Distanz betonen. Gerechte Behandlung der Schüler, Notengebung begründen. Auf den einzelnen Schüler eingehen können. Absolute Gleichbehandlung unabhängig von Leistung, sozialem Auftreten und Geschlecht. Gute Beziehung zur Klasse, gleichwohl seine eigenen Grenzen abstecken (ohne laut zu werden), so dass Schüler wissen, ob sie etwas und was sie tun müssen. Miteinbeziehung stiller und schüchterner Schüler, verstehbare Stimme, deutliche Sprache. Anerkennung der Meinungen und Vorschläge von Schülern. Fachwissen schülerbezogen vermitteln. Persönlicher Einsatz auch besonders für Schüler, die Lernprobleme haben. Verständnis zeigen. Auch nach dem Unterricht noch ansprechbar sein. Lockerer, freundlicher Umgangston; keine Beschimpfungen“ (RITTELMEYER 2000, S. 159f.).

Das Handeln von „Unterrichtsexperten“, also erfolgreich unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, ist in den letzten Jahren genau untersucht worden. Kennzeichnend für Lehrerhandeln in alltäglichen Unterrichtssituationen ist, dass es unter großem Zeitdruck geschieht. Wie bewältigen erfahrene Lehrerinnen und Lehrer solche Situationen? Das folgende Beispiel stammt aus einer empirischen Studie über professionelles Lehrerhandeln und Bewusstsein und zeigt das Grundmuster auf:

„Frau Flüster unterrichtet Englisch in einer Hauptschule in Klassen der Jahrgangsstufen 5 und 9. Mit den meisten unterrichtlichen Anforderungen kommt sie sehr gut zurecht. Ihre Hauptstärke liegt in den Bereichen 'Interaktion, Feedback, Mimik, Gestik'. Sie stellt rasch persönlichen Kontakt zu einzelnen Schülern her, ohne dabei die Gruppe aus dem Auge zu verlieren ...

Der Beobachter stellt fest, daß sie an einem Vormittag nur einmal an ihre Grenzen stößt. In der Jahrgangsstufe 9 fordert sie einen Schüler auf, an die

Tafel zu gehen. Der weigert sich. Darauf Frau Flüster: 'Schämst du dich?' Der Schüler weigert sich weiterhin. Frau Flüster gibt auf.

In einem späteren Interview kommt sie auf Vorfälle dieser Art zurück und begründet damit, daß sie in der betreffenden Lerngruppe inzwischen einen etwas eintönigen Unterricht mache, weil die Schüler sich weigerten, an die Tafel zu kommen. Offenbar ist dies Teil einer Gesamtstrategie, die sie für diese einzelne Lerngruppe gewählt hat, um bestimmte Probleme zu vermeiden.

Die Situation in dieser Lerngruppe können wir etwa so umschreiben: 'schwer aktivierbare, wenig motivierte Gruppe, die einen müden Eindruck macht'. Frau Flüster antwortet auf diese Situation mit einem Handlungsmuster, das etwa so charakterisiert werden kann: 'Grenzen respektieren, Reduzierung auf Arbeiten mit dem Lehrbuch, klare Anweisungen und Arbeitsaufgaben geben, die am Platz in Einzelarbeit erledigt werden können, schärfere Kontrollen von Hausaufgaben und Mitarbeit'. Lösen wir Situations- und Handlungsmuster von der Person ab, ergibt sich folgende Paarbildung:

Abbildung: Handeln angesichts eines alltäglichen Dauerproblems

Situationsauffassung	Handlungsrepertoire
<ul style="list-style-type: none"> - zähe, schwer motivierbare Lerngruppe, - Verweigerung von einzelnen Handlungen vor der Gruppe, - „Trägheit“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Rücknahme von Ansprüchen an Aktivitäten im Klassenraum - Orientierung am Lehrbuch - Klare Anweisungen - Verschärfte Kontrollen von Hausaufgaben und Mitarbeit. Mehr Einzelarbeit am Arbeitsplatz - Konfrontation vermeiden - Akzentverlagerung auf Strukturbildung - Alternativen: <ul style="list-style-type: none"> • Aktivierungsübungen • Bewegungsspiele • Rollenspiele • „Teamarbeit“

(BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, S. 164f.).

Professionelles Lehrerhandeln im Unterricht, das geht aus diesem Beispiel hervor, stellt Beziehungen zwischen der Einschätzung einer Situation und Handlungsmöglichkeiten her. Wie funktioniert das?

„Gekonntes Handeln enthält Wissensbestände, die als verdichtete Wissensstrukturen bezeichnet werden. Verdichtete Wissensstrukturen entstehen wahrscheinlich durch Umformung weniger verdichteter Strukturen durch den Prozeß der Einübung. Verdichtete Wissensbestände ermöglichen es, blitzschnell zu handeln, ohne lange nachzudenken. Im Handlungsprozeß werden zwei Typen verdichteter Wissensstrukturen aktiviert. Zuerst kommen Strukturen der Situationsauffassung ins Spiel, dann Strukturen der Handlungsauffassung.

Der Handelnde macht sich ein Bild von der Situation (Abrufen von Handlungsauffassungsstrukturen) und entscheidet, welche der Handlungsmuster aktiviert werden sollen. Handlungsstrukturen bedingen dann Muster des Könnens, z.B. bestimmte Bewegungsabläufe. Entscheidend ist, daß die verdichteten Wissensbestände jeweils als ganzes abgerufen werden und nicht erst mühsam aus vielen Einzelaktivitäten aufgebaut werden. Zwei Beispiele sollen die Theorie verdeutlichen helfen. Das erste Beispiel bezieht sich auf den routinierten Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Umgang mit Unterrichtsstörungen

Empirisch werden sieben Situationsauffassungsklassen gebildet:

1. Leichte Störung durch einen Schüler
2. Allgemeine Unruhe
3. Störung bei Sozialformwechsel
4. Länger anhaltende Unruhe
5. Massive Störung
6. Klasse artet aus
7. Provokation

Diesen Situationsauffassungsklassen werden sechs Handlungsauffassungsklassen gegenüber gestellt:

1. Erinnern an positive Situation mit Aufforderung
2. Aufforderung
3. Signal
4. Strafe durch Änderung der Unterrichtsplanung
5. Blamieren durch Leistungsaufforderung
6. Wut ausdrücken

Empirisch zeigt sich, daß Situationsauffassungsklassen mit durchschnittlich ein bis zwei Handlungsauffassungsklassen gekoppelt werden. Eine als 'leichte Störung' wahrgenommene Situation veranlaßt also beispielsweise einen bestimmten Lehrer, entweder an eine positive Situation zu erinnern oder gleich eine direkte Aufforderung zu äußern. Handlungsklassen der Kategorien 5 und 6 werden nur in schwereren Fällen, also bei Situationsauffassungsklasse 6 oder 7 abgerufen" (BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, S. 161f.).

Aufgaben:

1. Simulieren Sie das Schema des Handelns unter Druck an selbstgewählten Beispielen. Welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrpersonen z.B. in folgenden Situationen:
 - ein Schüler beteiligt sich nicht aktiv am Unterricht;
 - eine Schülerin kommt häufig einige Minuten zu spät in den Unterricht;
 - eine Klasse arbeitet sehr lebhaft mit, und es gibt immer zahlreiche Meldungen, unter denen die Lehrperson auswählen muss;
 - ein Schüler signalisiert, dass er etwas nicht verstanden hat?
2. Wie können Schülerantworten auf eine Lehrerfrage ausfallen (=Situation)? Welche Reaktionsmöglichkeiten hat die Lehrperson jeweils?
3. Wann, wo und wie lernt man, professionell unter Zeitdruck zu handeln?
4. Wie kann das Handlungsrepertoire bei Berufseinsteigern aufgebaut werden? Wie kann es bei erfahrenen Lehrern weiterentwickelt und differenziert werden? Wahl und seine Mitarbeiter haben zu diesem Punkt zwischen Interaktions- und Planungshandeln unterschieden. Wann und wo kann man sich die Kompetenzen aneignen, die beide Handlungsformen erfordern? Wie stehen die beiden Handlungsformen zueinander in Beziehung?
5. Um guten Unterricht zu planen und durchzuführen, ist mehr nötig, als unter Zeitdruck handeln zu können. Überlegen Sie, welche Rolle fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen für guten Unterricht spielt.

Seit dem Strukturplan für das Bildungswesen, den eine Kommission der Bundesregierung 1970 veröffentlichte, werden zu den Berufsfunktionen von Lehrerinnen und Lehrern außer dem Unterrichten noch weitere gezählt: Erziehen, Beurteilen, Beraten, Verwalten/Organisieren, Innovieren.

Aufgaben:

1. Suchen Sie Fallbeispiele aus dem Schulalltag, in denen Lehrerinnen und Lehrer in diesen Funktionen handeln. Versuchen Sie danach, eine Definition der Lehrerfunktionen zu erarbeiten.
2. Welches Wissen und Können benötigen Lehrerinnen und Lehrer, um in den verschiedenen Berufsfunktionen erfolgreich handeln zu können?
3. Wann und wo können sie solches Wissen und Können erwerben? Ori-

Eine Kommission, die 1997 im Auftrag der hessischen Ministerin für Wissenschaft und Kunst ein Gutachten zur Neuordnung der Lehrerbildung vorgelegt hat, gibt folgende Wissensbereiche an, die beim komplexen Handeln der Lehrperson in Schule und Unterricht zusammenwirken:

1. Fachwissenschaftliches Wissen in mindestens zwei Fächern.
 2. Fachdidaktisches Wissen zu diesen Fächern.
 3. Allgemeinpädagogisches Wissen (z.B. Erziehungs- und Bildungstheorien).
 4. Allgemeindidaktisches und curriculares Wissen (z.B. Lehrplantheorie, didaktische Modelle).
 5. Unterrichtstheoretisches Wissen (z.B. Unterrichtsmethoden, Handlungsorientierung).
 6. Wissen über Schülerinnen und Schüler (z.B. Entwicklungstheorien, Jugendsoziologie).
 7. Lernpsychologisches Wissen (z.B. Lernbegriff, Lerntheorien, Gedächtnis, Motivation).
 8. Wissen über Kommunikation (z.B. gestörte Kommunikation, Konfliktlösung).
 9. Sozialwissenschaftliches Wissen (z.B. Funktion der Schule in der Gesellschaft).
- (Vgl. NEUORDNUNG 1997, S. 70ff.)

Aufgaben:

1. Klären Sie unbekannte Begriffe und versuchen Sie, die angeführten Wissensbereiche weiter zu entfalten und konkretisieren. Stellen Sie dazu Bezüge zu der für Sie geltenden Studienordnung her!
2. Welche Beziehungen gibt es zwischen den verschiedenen Wissensbereichen? Entwerfen Sie ein Schaubild, in dem Sie die Beziehungen visualisieren!

Eine andere Kommission, die wurde von der Kultusministerkonferenz eingesetzt, hat im Jahre 2000 zur Frage der Orte, Institutionen und Phasen der Lehrerbildung folgenden Vorschlag ausgearbeitet:

„Die Lehrstoffe in allen Schularten beruhen auf fachwissenschaftlichen Grundlagen und zielen auf den Erwerb wissenschaftlich vertretbarer, anschlussfähiger Konzepte und Fertigkeiten. Die Aufgabe des Lehrens setzt ein wissenschaftlich begründetes Verständnis der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Bedingungen von Lernen, Unterricht und Schule voraus. Der Lehrerberuf ist deshalb ein akademischer Beruf. Er verlangt die Vertrautheit und Auseinandersetzung mit der einschlägigen Forschung, und dies über die Grenzen von Disziplinen hinweg. Fundierte eigene Erfahrungen mit Ansätzen und Kriterien wissenschaftlicher Problemlösungen bilden eine vorzügliche Grundlage für das Lösen der komplexen und vielschichtigen Probleme, die das Aufgabenspektrum von Lehrkräften kennzeichnen. Die wissenschaftliche Basis ist die Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte über ihre berufliche Laufbahn den Anschluss an fachwissenschaftliche Erkenntnisfortschritte halten und sich zugleich an pädagogischen, psychologischen sowie didaktischen Entwicklungen orientieren können.

Optionen für Phasen der Lehrerbildung sind nicht unabhängig von der Festlegung der Orte; prinzipiell könnten aber einphasige Modelle an mehreren Orten und mehrphasige Modelle an einem Ort verwirklicht werden. Betrachtet man die Ausbildungskonzeptionen verschiedener akademischer Berufe in Deutschland, dann dominieren eindeutig mehrphasige Modelle. Es spricht viel dafür, die Vermittlung der berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen als Schwerpunkt einer ersten Phase vorzusehen. Die in einem engeren Sinn berufsbezogene Ausbildung bis zu einem Niveau, das selbstständiges professionelles Arbeiten garantiert, ist Gegenstand der zweiten Phase. Der

ten Phase. Der dritten Phase sind dann Maßnahmen zugeordnet, die zur Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung der beruflichen Kompetenz bzw. in einem breiteren Sinne zur Förderung und Begleitung selbstständigen beruflichen Lernens dienen.

Die Kommission empfiehlt einen Ausbau der historisch gewachsenen Struktur der Lehrerbildung, d.h. die Lehrerausbildung sollte weiterhin in zwei aufeinander folgenden Phasen an drei verschiedenen Institutionen durchgeführt werden: an der Universität als der ersten Phase, die mit dem Ersten Staatsexamen abschließt; anschließend folgt zeitlich parallel in der zweiten Phase, dem Referendariat, eine Ausbildung in den Studienseminaren und in den Ausbildungsschulen. Die zweite Phase endet mit der Zweiten Staatsprüfung, schließt die Ausbildung zum Lehrer ab und schafft zugleich die Zugangsvoraussetzungen zur Einstellung als Lehrer. Bei der Lehrerausbildung gibt es Besonderheiten beim Studium für die Beruflichen Fachrichtungen, für die eine Berufsausbildung bzw. betriebliche Praktika verlangt werden (mindestens 1 Jahr mit Möglichkeiten des Aufschubs bis zum Eintritt in die zweite Ausbildungsphase). Die Kommission weist auf die steigende Bedeutung der Lehrerfort- und -weiterbildung hin und empfiehlt, künftig anstatt mit dem Begriff der Lehrerausbildung (der sich auf die ersten beiden Phasen bezieht) stärker mit dem Begriff der Lehrerbildung den Zusammenhang aller drei Phasen (Lernen in der Ausbildung und Lernen im Beruf) zu betonen.

Was die Orte oder Einrichtungen anbetrifft, schlägt die Kommission für die erste Phase keine Alternative zur Universität vor ... Allerdings muss diese Phase mehr als bisher auf die Anforderungen des Lehrerberufs ausgerichtet werden, und zwar nicht nur in der Lehre, sondern auch in der Forschung. Eine diesbezügliche Umorientierung der Universitäten bzw. Institute und die Aufnahme von Kriterien der Lehrerbildung bei der Berufung von Professoren lässt sich nicht allein durch Appelle erreichen. Sie setzt strukturelle Veränderungen und eine entsprechende Nachwuchs- und Berufungspolitik voraus. Ziel muss sein, den Kontakt der universitären Lehrerbildung mit der Schulwirklichkeit bzw. der zweiten und dritten Ausbildungsphase zu verstärken. Einen maßgeblichen Beitrag zu einer besseren Koordinierung und Abstimmung können Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung leisten ...

Die zweite Phase erfordert eine schulnahe Ausbildung mit einer eigenen Betreuungsstruktur und Verantwortlichkeit. Sicherzustellen ist hier eine kohärente und kumulative Entwicklung der Kompetenz, eine Integration der wissenschaftlichen Wissensgrundlagen mit Handlungsmustern und beruflichen Grundeinstellungen. Ohne ausreichende Vertrautheit der Ausbilder der zwei-

ten Phase mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand führt der Übergang von der Universität zur Schule und zu den Seminaren zu den bekannten, aber unnötigen Brüchen. Hinsichtlich der Frage, wo die Ausbildung institutionell verankert und wie die entsprechend wichtige phasenübergreifende Kooperation der für die Lehrerbildung verantwortlichen Institutionen realisiert werden sollte, gibt es verschiedene Lösungsmöglichkeiten ...

Die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung dürfte insbesondere durch eine Vielfalt der Orte, Institutionen und Einrichtungen an Wirksamkeit gewinnen. Nach wie vor wird die informelle persönliche Reflexion und Weiterentwicklung, unter Rückgriff auf Materialien verschiedener Art (auch Internet), einen hohen Stellenwert besitzen. Weiter zu verstärken und zu verbreiten sind kooperative Initiativen zur beruflichen Weiterentwicklung, die an den Schulen selbst lokalisiert sind ... Vorgehalten werden müssen bedarfs- und bedürfnisgerechte schulexterne Fort- und Weiterbildung. Eine sehr viel umfangreichere Funktion in der Fortbildung von Lehrkräften könnten und sollten die Universitäten übernehmen. An ihnen werden die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnisfortschritte erarbeitet, die aktuell an die Lehrerverberufung weiterzuvermitteln sind. In Anbetracht der Vielfalt an Orten, Institutionen und Einrichtungen stellt sich für die dritte Phase die Frage nach einer Koordination der Fort- und Weiterbildungsangebote, auch unter dem Gesichtspunkt einer kontinuierlichen Weiterentwicklung beruflicher Kompetenz in Richtung auf wissenschaftlich begründete Standards" (TERHART 2000, S. 59-62).

Aufgaben:

1. Arbeiten Sie heraus, welches für das komplexe Lehrerhandeln notwendige Wissen und Können Sie während des Studiums erwerben können.
2. Welches Wissen und Können wird in späteren Phasen angeeignet?
3. Welche Funktion haben beim Aufbau der Kompetenzen des Lehrerhandelns die Schulpraktischen Studien?

Um eine „gute“ Lehrerin, ein „guter“ Lehrer zu werden, sind das oben gekennzeichnete Wissen und Können notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzungen. Hinzu muss ein Berufsethos kommen, das durch bestimmte ethisch legitimierte Einstellungen gekennzeichnet ist. Der Pädagoge und Philosoph DIETER-

JÜRGEN LÖWISCH hat vorgeschlagen, den Begriff der Verantwortung als Zentrum des pädagogischen Berufsethos zu setzen:

„Der in der Personalabteilung und Weiterbildungsabteilung eines Betriebes tätige Pädagoge unterliegt einer pädagogischen Berufsethik ebenso wie der Lehrer in einer Schule oder wie der Sozialpädagoge in einem Heim. Ihnen kommt das pädagogische Handeln berufsmäßig zu. So steht der Betriebspädagoge in der Funktion, für die Ausbildung der Lehrlinge zu sorgen, für die Schulung und Fortbildung der Mitarbeiter je nach Arbeitsplatzanforderungen Sorge zu tragen, Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, um künftige Entwicklungen des Betriebes durch Qualifizierungsmaßnahmen vorzubereiten und zu flankieren, Mitarbeiter entsprechend ihren Potentialen zu fördern und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen für sie zu entwerfen, Kompetenzbildung fachlicher, methodischer, sozialer und personen-bezogener Art zu betreiben und damit eine Persönlichkeitsbildung der Mitarbeiter mit zu unterstützen. Will der Betriebspädagoge dies verantwortlich wahrnehmen, braucht er sein Berufsethos. Der in der Schule tätige Lehrer steht einmal in der unbestreitbaren Funktion die Schüler auf dem Wege fachlicher und methodischer Qualifizierung der Gesellschaft als nützliche und förderliche Sachwalter zuzuführen sowie zum anderen den Schülern auf dem Wege ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu ihrer Eigenständigkeit und Mündigkeit sowie zu ihrer Moralität, d.h. Verantwortungswahrnehmungskompetenz durch pädagogisches Handeln zu verhelfen. Auch er benötigt für sein berufliches Handeln ein Berufsethos. Der Sozialpädagoge im Heim, in Jugendhäusern oder in der Beratung hat zusätzlich zu dem schon Genannten einen verantwortlichen Umgang mit den sozialen Verhältnissen zu ermöglichen, die den Jugendlichen fremdbestimmen und die er selber zu bestimmen lernen soll. Auch hat er pädagogische Elternberatung zu betreiben oder 'pädagogische Suchtprophylaxe' zu leisten ... oder Jugendfreizeit gestalten zu helfen usw. Auch er kann diese Aufgaben nur verantwortlich wahrnehmen, wenn er ein entsprechendes pädagogisches Berufsethos hat. Auf eine knappe Formel gebracht heißt dies: Jeder professionelle Pädagoge steht in der Funktion, sowohl künftige Sachwalter als auch Mitmenschen als auch Personen zu bilden. Dies macht die Substanz seines Berufes aus, auf die sich seine Berufsethik bezieht“ (LÖWISCH 1995, S. 106f.).

„Der pädagogisch Handelnde hat es ... nie nur mit Sachverhalten zu tun, sondern primär mit Menschen, die in Beziehung zu Sachverhalten stehen. Seine Verantwortung steigert sich qualitativ dadurch, daß statt eines Subjekt-

Objekt-Verhältnisses ein Subjekt-Subjekt-Objekt-Verhältnis vorliegt. Der Pädagoge geht nicht mit einer Sache um wie der Produktionsleiter mit der erfolgreichen Erstellung eines Produktes oder wie der Videohändler mit der erfolgreichen Führung seines Geschäftes. Der pädagogisch handelnde Mensch qualifiziert einen anderen von ihm abhängigen Menschen dahingehend, daß dieser als ein selbständiges und freies und offenes Wesen bestimmte Qualifikationen erlangt, die er künftig selber verantwortlich im Umgang mit Sachverhalten wahrnehmen soll. Der pädagogisch Handelnde trägt damit dreifache Verantwortung: Er trägt Verantwortung für den Bestand, die Erweiterung oder für die Neuanlage von objektiven Qualifikationen, beispielsweise im Schulunterricht oder in der Lehrlingsausbildung oder bei Umschulungen (Objektverantwortung liegt hier vor). Der pädagogisch Handelnde trägt Verantwortung für das Leistungshandeln und für die Verantwortungshaltung des geführten Subjekts im Umgang mit den Qualifikationen (hier liegt Subjektverantwortung vor). Zugleich trägt er Verantwortung für die Zukunft des geführten Subjekts, für die zukünftige Anwendung der ausgebildeten Qualifikationen, für die Zukunft der von der Anwendung Betroffenen sowie für die zukünftig auftretenden Folgen und Nebenfolgen der angewendeten Qualifikationen und für deren Bedenken durch den Geführten. Dabei hat das alles bei völliger Offenheit und Nichtplanbarkeit von Zukunft zu geschehen (Zukunftsverantwortung liegt hier vor). Das heißt, eingelösten Sinn und eingelöste Bedeutung gewinnt das pädagogische Handeln erst im Rahmen dessen, was der geführte Mensch später je am künftig anstehenden Handlungsfall aus sich und seiner Verantwortungshaltung macht" (LÖWISCH 1995, S. 111).

LÖWISCH fasst dieses pädagogische Berufsethos in einer Formel zusammen: Der pädagogisch Handelnde steht in der Verantwortung, bei den „Geführten“ die Fähigkeit auszubilden, selber Verantwortung zu übernehmen.

„Diese Formel macht deutlich, daß pädagogische Verantwortung eine potenzierte Verantwortung und das Ethos des pädagogisch Handelnden ein potenziertes Ethos ist. Das heißt, es geht bei der pädagogischen Verantwortung immer um die Verantwortungshaltung des pädagogisch Handelnden, die er sich zu schaffen hat aus Fürsorge für die Verantwortungshaltung des Geführten, die dieser sich seinerseits mit Hilfe des pädagogisch Handelnden selber aufbauen muß. Dabei hat der pädagogisch Handelnde den Geführten in allen seinen offenen Handlungsmöglichkeiten

ernst zu nehmen. Zugleich hat er diese offenen Möglichkeiten, soweit er es kann, zu provozieren. Er hat den bewußt gemachten offenen Handlungsmöglichkeiten aber auch eine künftige Verantwortungshaltung beizugesellen, ohne dem Geführten dabei aufzuerlegen, wie er in Zukunft inhaltlich verantwortlich handeln soll, dafür aber, daß er unter Zugrundelegung bestimmter verantwortungsethischer diskursgebundener Verfahren verantwortlich handeln soll. Die beigesellte Verantwortungshaltung soll ihm die Kompetenz an die Hand geben, seine vielen offenen Handlungsmöglichkeiten selber verantwortlich steuern zu können. Moralische Bildung als Bildung von Verantwortungshaltung hat also niemals eine Feststellungs- oder Konstruktionsfunktion für ein inhaltliches Gewissen.

Moralische Bildung als Bildung von Verantwortungshaltung hat eine bildende Aufklärungsfunktion über Verantwortungswahrnehmungskompetenz: Sie hat aufzuklären über das Wahrnehmen von Verantwortung, über die Art und Weise der Verantwortungswahrnehmung, über verantwortliches Entscheiden und über anschließendes konsequentes verantwortliches Handeln" (LÖWISCH 1995, S. 109f.).

Aufgaben:

1. Versuchen Sie, LÖWISCHS Konzept der pädagogischen Verantwortung zu visualisieren.
2. Welche Konsequenzen ergeben sich aus LÖWISCHS Begriff der pädagogischen Verantwortung für Ihre weitere Ausbildung? Differenzieren Sie nach Phasen, Institutionen und Wissensbereichen.

II. Jugend: Lebensphase im gesellschaftlichen Wandel

1. Gegenwärtige Umbrüche – 2. Veränderte Wissensbestände – 3. Veränderte Kompetenzen – 4. Differenzverhältnis und Überbrückungsarbeit – 5. Formen härteren sozialen Verhaltens in der Schule – 6. Jugend und Lebensplanungskompetenz

1. Gegenwärtige Umbrüche

Bekanntlich sieht Gesellschaft ihre Zukunft gern in der Jugend und deren Fähigkeiten garantiert. Zu früheren Zeiten, als zwischen Lehrern, Eltern und Schülern stärkere gegenseitige Verbindlichkeit galt, pflegten Lehrer, die sich von ihren Schülern enttäuscht glaubten, zu klagen, dass mit dieser Jugend keine Zukunft zu machen sei. Dabei wurde übersehen, dass die heranwachsende Jugend ihre (!) Zukunft in erheblichem Umfang nur von der Basis der von der älteren Generation geschaffenen gesellschaftlichen Zustände aus gestalten kann. WALTER HORNSTEIN hat dargestellt, unter welcher Macht der Verhältnisse Jugend gegenwärtig aufwächst:

„Erstes Stichwort: Familien unter Bedingungen zunehmender Armut und sozialer Ausgrenzung ...

Zweites Stichwort: Die Jugendphase im Zeichen von Risikoerfahrung und Unsicherheit ... Die Jugendlichen müssen Probleme lösen, die sich aus dem Zusammentreffen von lebensaltersspezifischen Orientierungsbedürfnissen und Unsicherheitserfahrungen mit der Unüberschaubarkeit und der Nicht-Berechenbarkeit der gesellschaftlichen Umstände ergeben, und sie müssen sich den Weg in eine mit ihren Konturen nicht erkennbaren Zukunft suchen ..., sie müssen dies als ‘Einzelkämpfer’, auf eigene Faust tun, die Übergänge meistern, sie müssen mit dem ‘Qualifikationsparadox’ ... fertigwerden, das darin besteht, sich qualifizieren zu müssen und zu wissen, daß Zertifikate und Nachweise keineswegs einen Ausbildungsplatz oder einen Arbeitsplatz sichern ...

Drittes Stichwort: Der Zwang, mit Widersprüchen umzugehen, und die Suche nach eigenen Lebensformen ... *Erstens* mit dem Widerspruch, der sich daraus ergibt, daß Bildungs- und Ausbildungsorganisation und -anforderungen immer noch die Fiktion einer kontinuierlichen, auf beruflicher Qualifizierung beruhenden und sie garantierenden Erwerbswelt aufrechterhalten, während in Wirklichkeit die Strukturen der ‘alten’ Arbeits- und Industriegesellschaft, für die dies galt, im Verschwinden begriffen sind ... Sie leben *zweitens* in Widersprüchen, die sie aus der Diskrepanz zwischen der Hochschätzung, Verherrlichung von Jugendlichen einerseits und der faktischen Geringschätzung, die

sie als konkrete Jugendliche erfahren, andererseits erleben. Und sie leben *drittens* schließlich in dem Widerspruch, einerseits sehr früh sich soziokulturellemotional zu verselbständigen, aber andererseits ökonomisch unabsehbar lange abhängig zu bleiben ... Jugendkulturelle Szenen erscheinen in diesem Licht in ihren vielfältigen Funktionen: Sie erlauben Frustrationsausgleich und Entlastung von den Streßerfahrungen, die mit dieser Situation verknüpft sind; sie enthalten die Möglichkeit der Selbstdarstellung, der Ausbildung von 'Gegenwelten', deren Gegenwartsbezogenheit auch eine Antwort auf fehlende Zukunftsorientierung darstellt; sie sind auch und nicht zuletzt 'Antworten' auf die Mängel und Probleme der gesellschaftlichen, offiziellen Organisation der Jugendphase mit ihren Widersprüchen ...

Viertes Stichwort: Beteiligung, Partizipation – und: deren Verhinderung durch Engagement-Barrieren ...

Mangelndes Engagement der Jugendlichen und 'Politikverdrossenheit' sind die Begriffe, unter denen heute diese Fragen meist behandelt werden. Dabei wird – vor allem auch, was das Stichwort 'Politikverdrossenheit' betrifft – übersehen, daß Engagement-Bereitschaft abhängt von der Erfahrung des Ernstgenommenwerdens, von der Art des Einbezogenseins in die bestimmenden Prozesse" (HORNSTEIN 2000, S. 417-419).

Wir müssen uns an dieser Stelle deutlich bewusst machen, dass Lebensverhältnisse und deren Wandel gesellschaftlich, d.h. politisch, ökonomisch, kulturell usw., bedingt sind.

Aufgabe:

Erarbeiten Sie, wenn Sie diese Erkenntnisse vertiefen wollen, in den pädagogischen Lexika der letzten 100 Jahre die einschlägigen Artikel wie „Jugendbewegung“, „Jugendforschung“, „Jugendkultur“, „Jugendkunde“, „Jugend ...“ In Text-, Bild- und Filmmaterial über Jugend im Kaiserreich, im Nationalsozialismus, unter dem SED-Regime wird insbesondere die politische Bedingtheit deutlich. Die Gegenwart hingegen ist von tiefgreifenden wirtschaftlich-technischen Entwicklungen und sozialen Umbrüchen bestimmt, die an die Lebensverhältnisse der jungen Menschen und an deren Orientierungsbemühungen erhebliche Herausforderungen richten.

So sieht HORNSTEIN als Ursache für die von ihm angeführten Problemfelder eine ...

„Folge grundlegender Wandlungen, was gesellschaftliche Rolle und Bedeutung der Jugend betrifft. Dieser Wandel betrifft den zentralen Punkt, der Jugend bisher ausgemacht hat, nämlich den Charakter der Jugendphase als Qualifizierungsphase. Dies hat zu tun mit der Transformation dessen, was wir die Arbeitsgesellschaft nennen. Die Stichworte, die diesen Transformationsprozeß bezeichnen, sind bekannt: Globalisierung der Wirtschaft (mit dem tendenziellen Ende nationaler Volkswirtschaften), eine Situation, in der Konzerne und Unternehmen weltweit operieren, in der sie Produktionsstätten und damit Arbeitsplätze in Billiglohnländer verlagern; wo Automatisierung, Rationalisierung in den verschiedensten Formen, Roboterisierung und neue Kommunikationstechnologien menschliche Arbeitskraft mehr und mehr entbehrlich machen; wo der Stellenwert der menschlichen Arbeit auf dem Arbeitsmarkt wie für das Individuum sich rapide verändert ... – da kann dies nicht ohne Auswirkung auf Rolle, gesellschaftliche Funktion, Bedeutung und Wert der Jugend bleiben. Denn dieser ‘Wert’ und die damit verbundene Hochschätzung der Jugend beruhte auf dem Charakter der Jugendphase als Qualifizierungsphase im Hinblick auf die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Qualifikationen. Wenn dort aber Arbeit ihren Wert verliert oder aus den vorher erwähnten Gründen entbehrlich wird, dann schlägt sich dies auch in der gesellschaftlichen Bewertung der Jugend nieder: Sie verliert zugleich mit Arbeit und Qualifikation an Wert.

Dies bedeutet: Das für die Industriegesellschaft alter Prägung geltende gesellschaftliche ‘Programm’ Jugend ist brüchig geworden ... Aus einer chanceneröffnenden Veranstaltung wird das gesellschaftliche ‘Programm’ Jugend zu einer äußerst widerspruchsvollen Angelegenheit, weil mit ihm etwas versprochen wird, was in der Realität nur in sehr eingeschränktem Maße eingehalten wird. Dies erzeugt eine ‘Als-ob-Situation’, und viele Verhaltensweisen und Orientierungen der Jugendlichen heute lassen sich als Versuche der Bewältigung dieser Situation entschlüsseln.

Die Themen ‘Arbeit’, ‘Qualifizierung’, ‘Arbeitsmarktchancen’ stelle ich hier deshalb in den Mittelpunkt, weil es hier um die Zentralfrage des Jugendalter geht, nämlich um die Frage nach einem ökonomisch selbständigen und darin unabhängigen, selbstbestimmten Leben. Wenn heute in bezug auf Jugend auf Probleme wie Gewalt, Rechtsextremismus, zunehmende Kriminalität, Drogengebrauch hingewiesen wird, dann ist daran zu erinnern, daß sich in solchen Phänomenen auch unterschiedliche Formen der Verarbeitung und

der Auseinandersetzung mit dem ausdrücken, was Heranwachsenden im Bereich von Ausbildung, Zukunftschancen widerfährt“ (HORNSTEIN 2000, S. 424f.).

Wenn Sie sich bewusst machen, in welchem Ausmaß sich die Einschätzungen bzw. Feststellungen HORNSTEINS durch die Realität in Schule und Freizeit (z.B. hohe Klassen- bzw. Kursfrequenzen, fehlende Lehrer, verkommene Schulgebäude, unzureichende materielle Schulausstattung, beeinträchtigte Schullaufbahnen; auf sich selbst bezogene Eltern, jugendweltfremde Lehrer, subtil-aggressive Medien, fremdinteressierte Politiker usw.) und auch durch Ihre bisherige Biografie bestätigen lassen, dann können Ihnen die psychischen Belastungen deutlich werden, denen sich junge Menschen ausgesetzt fühlen. Die Jugend kann das Gefühl bekommen, in ihrer Eigenheit zu wenig wichtig und interessant zu sein bzw. keine Hilfe zu erfahren bei der Gestaltung einer Lebenszukunft, die derzeit auch viele Chancen bietet.

2. Veränderte Wissensbestände

Wie reagiert die gegenwärtige Jugend auf solche geradezu entmutigenden Perspektiven? Es geschieht in einer Weise, der die meisten Betrachter ratlos gegenüber stehen, die sehr viele als Verfallssymptome deuten, während andere meinen, man brächte der Jugend zu wenig Verständnis entgegen:

„Der eine, ein Oberstufenlehrer, erzählt, bei ihm würden einige Schüler auf fünf Din-A4-Seiten fünfundsiebzig Rechtschreibfehler machen. Der nächste, ein Professor, berichtet, er sei jüngst von einem Studenten gefragt worden, ob Heine vor den Nazis geflohen sei. Ein dritter, aus der Jugendarbeit, erzählt, noch nie vorher hätte er Jugendliche erlebt, die so sensibel auf die Gefährdungen unserer Umwelt reagiert hätten“ (ZIEHE 1991, S. 139).

Häufig meinen Lehrer bei den Jugendlichen breite Wissensmängel feststellen zu können. Es ergeben sich jedoch auch, so THOMAS ZIEHE, andere Deutungen; das Alltagswissen Jugendlicher habe sich in seinen Strukturen verändert:

„Neue Wissens-Möglichkeiten stehen wie ein ‘Angebot’ bereit. Die jüngere Generation (und nicht nur sie) kann hierauf zurückgreifen; ja sie ist in gewissem Maße sogar dazu genötigt, da ungebrochene Traditionen als Lebensform-Vorgabe historisch an Wirksamkeit verlieren. Diese Situation ergibt neue Spielräume, aber auch neue Entscheidungszwänge – ein Zwiespalt,

der nicht ein eigentliches Jugendproblem ist, der sich aber an Jugendlichen besonders deutlich zeigt.

Das Alltagswissen Jugendlicher ist, gleichsam wie von einem großen Dach, überwölbt von brisanten gesellschaftlichen Themen, die Gefährdungslagen zum Inhalt haben. Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, Kernkrafttrisiken und militärische Vernichtungspotentiale, um nur die bedrohlichsten zu nennen, sind inzwischen im alltäglichen Wissenshorizont miteinbegriffen ...

Aber es sind mitnichten nur die 'schlimmen' Themen, die jedem Jugendlichen zugänglich sein können. Freizeitgewohnheiten, Großereignisse des Sports oder der Popmusik, plötzliche Verlagerungen im Kleidungs geschmack verbreiten sich ebenso rasch, umfassend und vorübergehend ... Offenbar gibt es bis in die Alltagskommunikation und Wahrnehmungsmuster hinein eine *Ansprechbarkeit für Thematisierungswellen*. Und dies bedingt auch, ob im Ernsten oder im Trivialen, ein Sensorium für das je *Allgemeine*, ist Medium für eine *erstaunliche Vergesellschaftung des Alltagswissens!* ...

Gleichzeitig und gegenläufig hierzu wird dieser Aufprall von allgemeinen Themen-Wellen kleingearbeitet, individuell zurechtgeschnitten, gewissermaßen *verbessert*. Denn unter dem Dach des vergesellschafteten Allgemeinen leben wir gleichzeitig in *Partialwelten*, die es möglich machen, die allgemeinen Themen gleichwohl in strikt milieu- oder gruppenbezogener Perspektive zu deuten und zu bewerten" (ZIEHE 1991, S. 139-141).

Aufgaben:

1. Setzen Sie sich mit ZIEHES These der Verallgemeinerung und gleichzeitigen Verbesserung des Alltagswissens auseinander!
2. Wie beurteilen Sie auf dem Hintergrund von ZIEHES Erklärung die von einem Schüler seinem Lehrer möglicherweise treuherzig vorgetragene Auffassung, für die Beseitigung der Rechtschreibe-Fehler sei doch das Korrektur-Programm der Textverarbeitung zuständig?
3. Überlegen Sie, in welchem Spannungsverhältnis sich das von der Schule vermittelte Fachwissen zum Alltagswissen und zum Partialwelten-Wissen befindet. Wie soll Schule darauf reagieren?

Das Alltagswissen Jugendlicher weist zudem – so ZIEHE – deutlich mehr „Früherwachsenes“ auf:

„Der Zugang zu den Erwachsenenenerfahrungen wird immer breiter, zum Teil in einem Ausmaße, daß die Kategorien ‘Erwachsener’/‘Jugendlicher’ sich verwischen ... Für Jugendliche bedeutet diese Entwicklung eine *Entschränkung*. Die siebzehnjährige Tina braucht ihren Freund Samstagnacht nicht nach Hause zu schicken. Er kann bei ihr bleiben, und am nächsten Morgen gibt es Frühstück zu Dritt mit ihrer (geschiedenen) Mutter. Aber diese Entwicklung beinhaltet auch ein Moment von *Entzauberung* der späteren Zeit. Mit neunzehn hat Tina zwei schwerwiegende Trennungen hinter sich. Sie kann sich mit ihrer Mutter über Trennungserfahrungen austauschen. In ihren Zwanzigern wird sich für Tina keine ‘neue’ Welt auftun, sie kennt das alles bereits und hofft eher, von einigem, das sie schon erfahren hat, künftig verschont zu werden. Später wird sie, und das ist kennzeichnend, gerne von dem etwas nachholen wollen, was man früher mit ‘jugendlich’ assoziierte” (ZIEHE 1991, S. 141f.).

Aufgaben:

1. Reflektieren Sie, welche Auswirkungen die „Entzauberung der späteren Zeit“ für Unterricht und Erziehung hat!
2. Überlegen Sie, zu welchen Irritationen es bei Jugendlichen führen kann, wenn Eltern ihre Jugendlichkeit nachholen!

Der Früherwachsenheit zudem stehen andere Phänomene entgegen, die ZIEHE als Unterstrukturiertheit bezeichnet:

„Eine Lehrerin lädt Schüler des 12. Jahrgangs zu sich nach Hause ein, man will gemeinsam etwas kochen. Von den zehn Eingeladenen kommen nur fünf, davon drei erheblich später am Abend, das geplante Menü bricht still in sich zusammen. ‘Vergessen’, sagen die anderen später, alle durchweg freundlich ... Diese Unterstrukturiertheit ist kein fixes Persönlichkeitsmerkmal. Ein paar Jahre später können diejenigen (wenigen), die jung Journalisten, Fotografen oder anderes werden, ihre Interessen vertreten, daß man nur staunen kann. Aber die vielen anderen, denen solche Entwicklungsmöglichkeiten versperrt bleiben? Könnte man sagen, deren Unterstrukturiertheit ist gewiß eine vorweggenommene Reaktion angesichts der Gefahr, später, wenn es um die Berufschancen geht, ausgegrenzt zu werden? Vielleicht ist es so.

Man könnte dann sagen, im Alltagswissen Jugendlicher ist sowohl Inklusion als auch Exklusion repräsentiert: *Inklusion*, also Einbezogenheit, durch die Erosion der Generationengrenzen, mit dem Effekt einer gewissen Früherwachsenheit; *Exklusion*, also Ausgegrenztsein, durch den ökonomischen Zukunftsengpaß, der gewissermaßen seinen Schatten in Form destrukturierend-infantilisierender Wirkungen vorauswirft. Beides passiert gleichzeitig und die gegenläufigen Effekte schieben sich ineinander – ‘unterstrukturierte Früherwachsenheit’ könnte man es nennen” (ZIEHE 1991, S. 142f.).

Aufgabe:

Überlegen Sie, welcher schulische Erziehungsauftrag sich aus der „unterstrukturierten Früherwachsenheit“ der Jugendlichen ergibt!

ZIEHE weist nun darauf hin, dass sich das Alltagswissen der Jugendlichen nicht nur in die Wissens- und Erfahrungswelt der Erwachsenen, sondern auch in die Vielzahl von Alltagsausweitungen:

„Ein Jugendlicher lebt, parallel zur Familienrealität, gleichzeitig in einer Peer-group-Realität, einer Beziehungsrealität, einer erweiterten Sozialrealität, und – dies übergreifend – in einer symbolischen Bedeutungswelt und in einer Medienwelt. Und all dies ist keineswegs mehr eindeutig hierarchisierbar. Das funktional Dringendste, also zum Beispiel die Schule für den Schüler, ist für ihn nicht unbedingt dasjenige, dem er die meiste Bedeutsamkeit zuspricht ... Dieser soziale und kulturelle Prozeß *diversifiziert Lebensbereiche*, und er *diversifiziert* entsprechende *Wissensbestände*. Technikwissen, Politikwissen, Sportwissen, Modewissen, Reisewissen, Musikwissen, aber auch Beziehungswissen, Sexualwissen, Interaktionswissen, Fähigkeiten, sich darzustellen, sich zu beklagen, sich für andere einzusetzen, Fähigkeiten zu improvisieren, zu schnorren und zu teilen, zu trixen und zu bemitleiden, eine Zukunft zu erfinden und Zukunft für Momente zu vergessen. Das *Spektrum der zu verarbeitenden Wissens-, Zeichen- und Erfahrungswelten*, mit dem ein heutiger Jugendlicher ganz selbstverständlich Umgang hat, ist im Vergleich zu früheren Generationen beträchtlich erweitert. Der Preis für diese Entwicklung muß allerdings ebenso festgehalten werden. Zwischen diesen verstreuten Wissensbeständen noch *identitätsbezogene*

Zusammenhänge herstellen zu können und diese Wissensbestände mit einer gewissen *Konsistenz* zu verarbeiten wird schwieriger. Die Vielfalt des Bereitstehenden macht es schwerer, sich auswählend zu entscheiden. Hat man sich für etwas entschieden, dem man Interesse widmen möchte, stellt sich rasch das Gefühl ein, dadurch etwas anderes zu verpassen. Die relative Bequemlichkeit, mit der ein erster Zugang in Wissensbereiche heutzutage zu erlangen ist, macht es subjektiv schwerer, sich für eine *Vertiefung* zu entscheiden und nicht für das weniger aufwendige Weitergleiten zum nächsten. Das heißt, die diversifizierten Wissensbereiche können von jedem, der es noch nicht besser erfahren hat, in einer Art Attraktivitätskonkurrenz durchgemustert werden, die stets zur Auswahl des situativ Nächstliegenden führen kann" (ZIEHE 1991, S. 143-145).

Aufgabe:

Überlegen Sie die Konsequenzen der subjektiven Schwierigkeit, sich für eine Vertiefung zu entscheiden, im Hinblick auf den Lernauftrag der Schule!

3. Veränderte Kompetenzen

Aufgabe:

Setzen Sie sich mit den folgenden beiden Beobachtungen auseinander, durch die ZIEHE verlagerte oder neu entstandene Kompetenzen festzustellen glaubt!

„Das eine ist die *Virtuosität in der digitalen Informationsverarbeitung*. Es ist mittlerweile bekannt und vielfach beschrieben worden, wie die Jüngeren im Durchschnitt der mittleren und älteren Generation bereits auf der intuitiven Ebene überlegen sind, wenn es darum geht, die Programme von Armbanduhrn einzustellen, Zauberwürfel richtig zusammenzusetzen oder Computersprachen zu lernen. Es gibt theoretische Vermutungen, daß sich diese Fähigkeiten einer Verlagerung verdanken könnten, und zwar der von diskursiven Verarbeitungsweisen hin zu ornamental-geometrisierenden Seh- und Denkweisen.

Dies könnte unschwer mit einem zweiten Trend, den ich anführen möchte, in Verbindung gebracht werden, nämlich dem einer *Virtuosität in der visuellen Wahrnehmung*. Ich denke dabei an Spielfähigkeiten bei Flippern oder bei Videospielen, an die Auffassungsgeschwindigkeit bei schnellgeschnittenen Videoclips oder Werbespots, an Sehgenauigkeit beim Registrieren von Kleidung und Outfit, schließlich allgemeiner an ein verfeinertes Sensorium für ästhetische Prozesse, das, wie ich meine, bei vielen Jugendlichen beobachtet werden kann. – Hier handelt es sich möglicherweise um eine Verschiebung im gesellschaftlich vorherrschenden Wahrnehmungsmodus von der Dominanz des Diskursiv-Begrifflichen zu einer *Dominanz des Visuell-Bildhaften ...*

Es handelt sich vermutlich um den Wahrnehmungsprozeß einer Aktivitäts-Passivitäts-Spannung. Das optisch und/oder akustisch hochgradig gesteigerte Reizraster wird gewissermaßen ins Innere 'verbracht'. Die Erregung schlägt sich übergangslos in eigenen Inneren nieder, ohne daß mein Äußeres etwas von diesem Einschlag zeigte. Eine Steigerung der Innenspannung ist die Folge, die mir dann, wenn ich dies will, die Außenwelt auf Abstand stellt. Sie wird zum 'Film', bei dem ich selbst den Projektor bediene" (ZIEHE 1991, S. 145f.).

Dem steht die Gefahr problematischer Vereinseitigungen entgegen:

„Das wäre meines Erachtens im eben beschriebenen Zusammenhang die Tendenz, Wissen auf *Information* zu reduzieren, das hieße, Gedanken, Texte, Bedeutungen auf bipolare Eindeutigkeiten hin festzulegen, im Extrem also Reflexionen und Deutungen der Alleinherrschaft von Zeichendefinitionen und Tatsachenaussagen zu unterwerfen.

Und es hieße im zweiten Falle, Wahrnehmungsvorliebe an die Kriterien der *Reizvermehrung und Reizbeschleunigung* zu binden, die gleichsam das Attraktivitätsmonopol bekämen.

Ich meine ... das Problem, daß das ästhetisch Schockhafte nicht mehr erfahrbar wird, wenn Intensität methodisch trivialisiert und verschlissen wird. Nicht daß wir von Intensitäten und Reizsteigerungen 'überflutet' werden könnten, ist die Gefahr, sondern daß wir sie zu routiniert 'reinziehen'" (ZIEHE 1991, S. 146f.).

Aufgaben:

1. Überlegen Sie die Konsequenzen, die sich aus dem „Reinziehen“ für schulische Erziehung und Unterricht ergeben.
2. Überlegen Sie, warum ZIEHE darauf hinweist, dass die Vereinseitungen in Richtung „Information“ bzw. „Reizsteigerung“ die Medien „Schrift und Versprachlichung“ beeinträchtigen könnte.
3. Was bedeutet für schulisches Handeln die folgende Formulierung: „Zu Schrift und Versprachlichung kann man nicht wirklich überredet werden, man muss selbst einen Mangel und den Wunsch nach Änderung verspüren“ (ZIEHE 1991, S. 147).
4. Diskutieren Sie die Frage, ob der Schule neben der Überlieferung der Tradition und der Vermittlung und Verarbeitung neuer Wissensformen, die selbst im einzelnen erst ermittelt werden müssen, noch weitere Funktionen zugemutet werden können. Aus der römischen Antike ist der didaktische Grundsatz überkommen: „Multum, non multa!"; also: eine gewisse Menge sehr gründlich, nicht aber eine Vielzahl im Momentverfahren.

In der letzten Zeit befasst sich ZIEHE weiterhin mit den Veränderungsprozessen in den Sozialformen. Bitte bedenken Sie bei der Lektüre der folgenden Ausführungen stets die Interdependenzen zwischen Wissens- und Sozialformen:

„Die Sozialformen verändern sich; sie werden insgesamt ‘lockerer’ – dies kann man als Informalisierung bezeichnen. Strenge Etikette, disziplinäre Regeln, rigide Verhaltensstandards werden eher die Ausnahme; durchschnittliche Alltagssituationen sind offener, aber auch diffuser. In Familie und Schule können und müssen sehr viele Fragen des Zusammenlebens ausgehandelt werden. Maßstab hierfür ist weniger ein eindeutig definierter Moral-kodex, sondern es sind Kriterien des Miteinander-Auskommens, der Verträglichkeit unterschiedlicher Sichtweisen. Jugendliche werden durch die Informalisierung ermächtigt, ihren Eigensinn zu bewahren, Züge von Nichterwachsenheit sehr viel länger beizubehalten und quasi ins junge Erwachsenenalter ‘mitzunehmen’. Das heißt für die erwähnte Aura: die Aura einer Respektsbeziehung gegenüber der Erwachsenenwelt ist ‘verdampft’. Das Verhältnis zur Erwachsenenwelt wird selbst konstruiert, und zwar hochselektiv: ... Ein Riesenabstand zu weiten Bereichen der Erwachsenenwelt

kann sich z.B. durchaus paaren mit einem unverkrampften Näheverhältnis zu den Eltern ...

Und das heißt für die Schule bzw. für die Reformideen von Schule: Es gibt keinen Grund, die Informalisierung selbst noch weitertreiben zu wollen" (ZIEHE 1999, S. 624).

Aufgabe:

Überlegen Sie die Bedeutung eines „eindeutig definierten Moralkodex“, einer „Informalisierung“ und das Spannungsverhältnis zu möglichen „Reformideen von Schule“.

„Auch das *Verhältnis zum Selbst* ändert sich. Die Innenbeleuchtung der Individuen ist eingeschaltet. Jeder kann seinen Affekten, seiner Tagesstimmung, seinen Identitätsbedürfnissen viel Gewicht geben ... Auch hier sind hochselektive Selbstkonstruktionen wirksam geworden – eigentümliche und manchmal erstaunliche Kombinationen von Neugier, Durchhaltefähigkeit und enormer Energie in einigen Lebenssektoren und völliger Unansprechbarkeit, Desinteresse und Energieabzug in anderen Sektoren. Das heißt aber auch, der Druck von Unbehagen, von inneren Ambivalenzen steigt, die Haut wird dünner. Die Schutz- und Abschirmbedürfnisse nehmen einerseits zu ... Die Abgrenzungen und Distinktionen, ständige mikroskopische Ein- und Ausschlüsse zum Aufbau einer irgendwie originären Eigenwelt und Gleichaltrigengruppe, sind hoch besetzt. Gleichzeitig gibt es auch eine erstaunliche sektorielle Schamfreiheit – hört man sich Psychodiskussionen der Nachmittags-Talkshows an oder liest man einmal die Leserbriefe zu Beziehungs- und Sexualitätsfragen ... Die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen ist nicht mehr, wie in den 70er Jahren, als der Durchbruch zu einem neuen Sensibilitätsniveau anzusehen, sondern ist eher zu einem trivialen Selbstzwang geworden. Und wieder möchte ich für die Grundmotive der Reformsemantik sagen: Die Subjektivierung hat mehr oder weniger gesiegt. Sie muß nicht mehr gesteigert werden. Das Innere ist im heutigen kulturellen Kontext nicht unter-, sondern eher überthematisiert" (ZIEHE 1999, S. 624f.).

Aufgabe:

Überlegen Sie, inwieweit diese Forderung berechtigt ist, ferner, welche Umwälzungsprozesse entsprechend in Didaktik und Schule eintreten müssten.

4. Differenzverhältnis und Überbrückungsarbeit

Die folgenden Ausführungen sind ein Beispiel für eine Form "positiven Denkens", die einen eingetretenen Zustand, dem durchaus Unerwünschtes zukommen kann, nicht mit Ablehnung beantwortet, sondern die eingetretene Entwicklung konstruktiv aufgreift:

„Schule und Jugendliche sind einbezogen in diesen Prozess ... einer *strukturellen Abstandsvergrößerung zwischen Schule und Jugend*. Von der Schule werden im öffentlichen Diskurs immer mehr Kompensationsleistungen gegenüber den Modernisierungsrisiken erwartet ... Obwohl das nicht gehen kann. Die Jugendlichen entfernen sich mit rascher Geschwindigkeit von den normativen Ansprüchen der Schule. Sie werden selbstbezoglicher, eigenweltbezogener, lebensweltzentrierter (was keineswegs heißen soll: immer egoistischer). Nur ist das aus meiner Sicht kein Grund für Reformer, sich mit einem solchen Maßstab von Ichnähe oder Ichferne unkritisch zu identifizieren. Verstehen muß hier wieder einmal nicht heißen, einverstanden zu sein. Der Aufwand zur Überbrückung dieses Abstands wird für Lehrerinnen und Lehrer immer höher ... Ich plädiere dafür, dieses Verhältnis von Schule und Jugendlichen nicht nur empirisch, sondern normativ als ein *Differenzverhältnis* zu konzipieren und ein Identitätsverhältnis gar nicht anzustreben. Aus meiner Sicht ist das Abstandsverhältnis von Schule und Jugend gar nicht beklagenswert, sondern wir sollten diese Differenz anerkennen und wollen. Das würde Spielräume für beide Seiten schaffen. Schule kann und muss sich als ein gesellschaftlicher Teilbereich mit einer Eigenlogik begreifen, also mit einer deutlichen Unterscheidbarkeit von anderen Bereichen. Schule, auch eine gute Schule, repräsentiert dann den Jugendlichen gegenüber eine Differenz. Sie ist die Repräsentanz eines *Anspruchs*. Ihre Ansprüchlichkeit ... sollte sich nicht auf dem Versprechen einer grundsätzlichen Orientierung an den Schüler-Horizonten gründen" (ZIEHE 1999, S. 625f.).

Aufgabe:

Diskutieren Sie den hier vorgetragenen Gedanken einer Konzeption von Schule unter dem Prinzip des Differenzverhältnisses.

„Und die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt sind, nicht nur faktisch, sondern auch in normativem Sinne, bloß sektorial in die Schule einbezogen, nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler ... Schüler zu sein ist nur eine Dimension jugendlicher Lebensform. Die ganze Breite möglicher Erfahrungs- und Wissenszugänge kann Schule gar nicht mehr überwölben. Und selbst einen Geltungs-Primat hat 'Schule' immer nur dann, wenn es um den Jugendlichen in der *Teilperspektive* 'Schüler' geht. Die Differenz Schule/ Jugendliche wird und soll in meiner Sicht also bleiben. Aber Schule sollte gleichwohl *Überbrückungsarbeit* leisten" (ZIEHE 1999, S. 626).

Im Folgenden erläutert ZIEHE, wie er diese Überbrückungsarbeit (a) auf der Ebene des Wissens, (b) auf der Ebene der Sozialformen und (c) auf der Ebene des Selbstverhältnisses versteht:

- (a) „Auf der oben erwähnten *Ebene des Wissens* könnte dies heißen: Wenn der Abstand zwischen den schulisch zu vermittelnden Wissensbeständen einerseits und den Wissenspräferenzen der Jugendlichen andererseits sehr groß ist, dann ist nicht das Wissensangebot selbst das Hauptproblem, sondern die Frage des Umgangs mit diesem Angebot. Die Verarbeitung, Verankerung und einsichtige Strukturierung (relativ ich-ferner) Wissensmengen bedarf der Lern- und Verarbeitungstechniken ... Wichtig werden unter diesen Vorzeichen im Gegenteil gerade Fächer- und Themenbereiche, die sich von der Alltagswelt unterscheiden. Zumindest eine Grundvorstellung davon, daß theoretische und ästhetische Gebilde – sei es nun ein wissenschaftliches Modell, eine Hypothese, ein Begriff oder ein Roman, ein Film, ein Gedicht – nicht Wirklichkeitsbereiche abbilden, sondern unter einem spezifischen Blickwinkel neu konstruieren – ... verdient, vermittelt zu werden. Alltagswissen und theoretisches Wissen haben einen unterschiedlichen Status, und diese Differenz sollte nicht mit dem schrecklichen Vorwurf der 'Verkopfung' belegt werden" (ZIEHE 1999, S. 626).

Aufgaben:

1. Überlegen Sie, inwieweit der Vorwurf der „Verkopfung“ für Schule sinnvoll ist! Denken Sie dabei auch an die Perspektive einer künftigen Informationsgesellschaft!
2. Setzen Sie sich mit der nachfolgend konzipierten Ausprägung einer „Lernkultur“ auseinander. Überlegen Sie, welchen Sinn die hierbei notwendigen Zwänge aufweisen. Welchen Beitrag könnten Schüler zur Praktizierung einer „Lernkultur“ leisten, welche Schwierigkeiten gilt es einzukalkulieren?
3. Informieren Sie sich in der Literatur über die Bedeutung von Ritualen in der Schule!

(b) „Auf der *Ebene der Sozialformen*: Wenn der Abstand zwischen den etablierten Regeln des Schulbetriebs einerseits und den Informalisierungsgewohnheiten der Jugendlichen andererseits sehr groß ist, dann wird die Frage der Lernkultur selbst wieder bedeutsam. Neben organisatorischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten stellt sich zunehmend die Frage nach der Atmosphäre, die eine Schule anbietet, nach Verhaltensstilen und symbolischen Anerkennungsverhältnissen. Die geradezu klassische Fragestellung der Schulreformen der 70er Jahre, ob die schulischen Regelsysteme zu geschlossen seien und nicht geöffnet werden müßten, bedürfen einer weiteren und ganz anders gelagerten Fragestellung: ... Vor lauter Fixierung auf die Leitdifferenz *offenes oder nicht offenes Regelsystem?* hat das Reformmilieu die ganz andere Leitdifferenz, nämlich *dichte oder öde Atmosphäre?* vernachlässigt und so das Sensorium für Verödungseffekte verkümmern lassen. In mancher Schule und in manchen Bereichen der Jugendarbeit paaren sich eine jugendorientierte Rhetorik mit einer tristen Heruntergekommenheit von Umgangsformen und Ambiente, die in einem verzweiferten Umdeutungsakt noch als Ausdruck von Authentizität verkauft werden. Es gibt eben nicht nur prohibitive, also einschränkende und verhindernde Regeln, sondern es gibt auch gestaltende Regeln. Und Überbrückungsarbeit hieße hier: Arbeit an der Atmosphäre einer Schule als einem symbolische Raum, der weder nur organisatorisch begriffen werden kann, der aber auch nicht die eingewohnte Informalisierung des Alltagslebens im Effekt bloß verlängert. Auf dem Weg zu einer besseren Schule muß heute zur

geschickten *Methodik* eine gekonnte *Stilistik* hinzutreten. Und dazu bedarf es aller möglichen Form symbolischer Strukturierung; ich denke etwa an Zeitstrukturen, an ein Spektrum unterschiedlicher Arbeitsformen und Situationstypen, an Gruppenregeln und Rituale. Solche Strukturierungen und Rahmensetzungen müssen aufgebaut, sorgfältig geschätzt und gepflegt werden. Strukturierungen schaffen auch Anerkennungsverhältnisse" (ZIEHE 1999, S. 626f.).

Zur folgenden Darstellung des Selbstverhältnisses ist hinzuzufügen, dass gerade daran der historische Wandel jugendlicher Lebensverhältnisse und Bewusstseinsbildung mit Deutlichkeit gezeigt werden kann. Durch entsprechendes Quellenstudium, z.B. in Textsammlungen (etwa: OPASCHOWSKI, HANS (Hrsg.): *Jugendkundliche Gegenwartsprobleme*, Bad Heilbrunn/Obb. 1971; SEIDELMANN, KARL (Hrsg.): *Die deutsche Jugendbewegung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1966), aber auch durch die Lektüre von bahnbrechenden Analysen, z.B. HERMAN NOHL: *Jugendwohlfahrt*, zuerst Leipzig 1927; HELMUT SCHELSKY: *Die skeptische Generation*, zuerst 1957; HERMANN GIESECKE: *Das Ende der Erziehung*, zuerst 1985; DIETER BAACKE: *Jugend und Jugendkulturen*, zuerst 1987), werden Sie erkennen, dass die junge Generation im letzten Jahrhundert erhebliche Anstrengungen zu ihrer Emanzipierung unternommen hat.

Aufgabe:

Stimmt die von einigen Lehrern vorgetragene Beobachtung bzw. Deutung, dass viele Schüler auf der Ebene des Selbstverhältnisses bereits erfolgversprechende Bestrebungen zeigen?

- (c) „Auf der *Ebene des Selbstverhältnisses*: Wenn einerseits die Schule von den Schülern gewisse Opfer an Zeit, an lebensweltlichen Interessen erwartet, wenn andererseits die Schüler zunehmend gewohnt sind, ihre eigenen alltagskulturellen Präferenzen zum Alltagskompaß zu machen, dann wird die Frage der Selbstauslegung bedeutsam. Sich an den eigenen Präferenzen zu orientieren ist Bestandteil des Normalmodells für heutige Jugendliche geworden. Demgegenüber stellt gerade die Fähigkeit, die eigenen Präferenzen situativ umspielen und umbauen zu können – in der Theoriesprache ausgedrückt: zur Dezentrierung fähig zu werden – heute ein wichtiges Muster der Selbstorientierung dar. Ich kann darüber

lernen, zwischen meinem Ich und der Welt zu unterscheiden. Es ist die Fähigkeit, der Fremdbestimmung – sei sie extern oder intern – eine eigene Stellungnahme entgegenzusetzen. Eine solche Haltung bedeutet auch eine geschmeidige Form der Innenkontrolle” (ZIEHE 1999, S. 627f.).

Mit den folgenden Ausführungen setzt sich ZIEHE für die Einführung von Fremdmomenten bei den schulischen Vermittlungsprozessen ein:

„Statt einer Identitätsvorstellung im Verhältnis Schule/Jugendliche nachzustreben, plädiere ich hier also für ein genau umgekehrtes Denken ... Auf allen drei eben angeführten Ebenen – Wissen, Sozialformen, Selbstverhältnis – hat gerade die *Einführung von Fremdmomenten* eine pädagogische Aktualität bekommen, die sich von der reformerischen Leitprämisse der 70er Jahre, die Schule an die jugendlichen anzunähern, notwendig unterscheidet ... Nach meinen Erfahrungen sind sie durchaus ansprechbar für Impulse, die eine *andere* Variante, Schule interessanter und bereichernder zu machen, bedeuten würden als die Option des Reformmilieus, die in der Konsequenz viel zu sehr darauf hinausläuft, Erfahrungen aus dem außerschulischen Alltag lediglich zu verlängern ... Auch pädagogische Gegenbilder können eben veralten ... Meine Überlegungen gehen ... in die Richtung von Schule als einem vermittelnden Feld, in dem gleichwohl die Differenzen zwischen Institution und den beteiligten Individuen respektiert werden. Die Pointe ist nicht, die Schulkritik zu mäßigen, damit Schule bleiben kann, wie sie ist. Die Pointe liegt in dem Vorschlag, die Kritik an der oft langweiligen, einfalls- und stillosen Realität der Schule von einem anderen Blickwinkel aus zu formulieren als es im Reformmilieu geschieht. Mein Vorschlag geht also dahin, das Koordinatensystem der Schulkritik und das Koordinatensystem eines Bildes von erwünschter Schule zu ändern und *kontextangemessener* zu machen” (ZIEHE 1999, S. 628).

Aufgaben:

1. Überprüfen Sie, ob ZIEHES Konzeption Abhilfe der Langeweile sowie der Einfalls- und Stillosigkeit von Schule leisten kann. Überlegen Sie, welche Konsequenzen für die Lehrerbildung gezogen werden müssten!
2. Ist ZIEHES Konzeption mit einem kritisch-konstruktiven Menschenbild kompatibel? Leistet sie eine Zurüstung der jungen Menschen auf künftige Lebensaufgaben?

5. Formen härteren sozialen Verhaltens in der Schule

Die von ZIEHE konstatierte und eingeforderte Selbstorientierung der Schüler, für die sich viele Beispiele nennen lassen, wird durch ein zunehmend härteres soziales Verhalten erschwert. Im folgenden wird dazu beispielhaft auf Störungen durch psychische Gewalt eingegangen, wie es als „Mobbing“ manifest geworden ist, also:

„Wenn jemand einen anderen bewußt mit Worten oder Gesten verletzen will. Hierbei handelt es sich um psychische Gewaltakte gegen das Opfer. Auch mit ihnen versucht jemand, über einen anderen Macht auszuüben, den anderen 'klein' zu halten. Diese Form der Gewalt schließt zum Beispiel das Verächtlichmachen ein, unter Kindern kann es ein Bspucken sein. Jede Handlung, die den anderen demütigen und kränken soll, ist ein Ausdruck psychischer Gewalt. Oft beeinträchtigt und schädigt sie das Opfer intensiver als die körperliche. Es ist besonders schmerzlich, ausgegrenzt und geächtet zu werden. Die psychische, die 'kleine' Gewalt einzubeziehen, ist deshalb notwendig, weil sie die Opfer oft ebenso hart trifft wie die 'große' Gewalt ... Im schulischen Zusammenhang hat sich in den letzten Jahren für solche Vorkommnisse der Begriff 'Mobbing' etabliert. Der ursprüngliche englische Begriff 'bullying' bezeichnet beide Formen der Gewalt: die physische und die psychische. Den Ausdruck 'Mobbing' dafür übernahm man hierzulande aus Skandinavien (das auf diesem Forschungsfeld bedeutend weiter ist als die Bundesrepublik). Weil er uns im Kapitel über die Gewalt an den Schulen immer wieder begegnen wird, soll hier genauer definiert werden, was darunter zu verstehen ist:

‘Ein Schüler ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer

Schüler ausgesetzt ist'. Dabei können die Schüler 'negative Handlungen' begehen durch:

- Worte: z.B.: Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen
- Körperkontakt: z.B. Schlagen, Stoßen, Treten, Kneifen oder Festhalten
- ohne Worte oder Körperkontakt: z.B. Fratzenschneiden, schmutzige Gesen, Ausschluß aus einer Gruppe, Weigerung, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen" (WÖBKEN-EKERT 1999, S. 17-19).

Besonders besorgniserregend bei dieser Form der psychischen Gewalt ist die Mitläuferschaft der Randbeteiligten, die Gleichgültigkeit gegenüber dem Verantwortlichsein, die Motivlosigkeit der Gewaltausübung:

„Alle Faktoren, die dazu beitragen, die Gruppengewalt außerhalb der Schule zu einer besonders gefährlichen Form der Gewalt werden zu lassen, treten natürlich auch in der Schule auf. Der aktiv Handelnde ist der Held, der sich vor versammelter Mannschaft behauptet. Und gleichzeitig erfüllt er eine Vorbildfunktion für die anderen ... Das verleitet auch diejenigen, die ursprünglich nur Mitläufer waren, zu Gewalttätigkeiten. Wie sie beim Haupttäter gesehen haben, wird dieses Verhalten ja mit Erfolg belohnt. Außerdem machen, diesem Prinzip folgend, plötzlich alle mit. Wieso sollte sich da einer verantwortlich fühlen, die Aktion von sich aus abubrechen? Also fühlen sich auch Schüler, die an sich nicht zu den typischen Gewalttätern zählen, nicht mehr verantwortlich für das, was sie tun, und schlagen zu ... Auf jeden Fall gibt es aber immer einen Haupttäter, dessen Bild nicht unbedingt in eine bestimmte Schublade passen muß, dem aber doch sehr häufig bestimmte Merkmale zuzuordnen sind. Selbstverständlich bedarf es eines gewissen Selbstbewußtseins, um entweder allein, gebilligt von anderen, oder auch mit ihnen zusammen – in einer Vorreiterrolle – ein Verhalten zu praktizieren, das gesellschaftlich so nicht gebilligt wird, zumindest nicht offen und offiziell. Dieses starke Selbstbewußtsein, gepaart mit aggressivem und unsensiblen Auftreten, ist im übrigen keinesfalls nur Fassade für dahinter versteckte Ängste. Die typischen Mobber halten wirklich viel von sich und üben gerne Macht aus. Sie sind körperlich stärker als der Durchschnitt. Mitleid können sie selten empfinden, und viel eher als andere fühlen sie sich angegriffen.

Wie die Mobber gehören auch die Täter, die nicht systematisch einem bestimmten Mitschüler das Leben schwer machen, sondern immer wieder verschiedenen Schülern und Lehrern gegenüber gewalttätig werden, eher einer

Gruppe an als andere Schüler. Die meisten von ihnen sind am aktivsten, wenn sie zwischen 13 und 15 Jahre alt sind" (WÖBKEN-EKERT 1999, S. 60f.).

Aufgaben:

1. Überlegen Sie, wie es zu „Mobbing“ kommt; liegen soziale Ursachen vor, oder sind dafür Persönlichkeitsstrukturen verantwortlich?
2. Setzen Sie sich mit weiterer Literatur zum Thema: „Mobbing“ auseinander, insbesondere praxisorientierten Darstellungen, z.B.: DAMBACH, KARL E.: Mobbing in der Schulklass, München und Basel 1998.
3. Befassen Sie sich mit weiteren Formen von Gewalt in der Schule. Reichen zur Abhilfe bzw. Prophylaxe erzieherische und schulrechtliche (vgl. ALLGEMEINE SCHULORDNUNG) Maßnahmen aus?
4. Erarbeiten Sie weitere Formen von defizitärer Sozialkompetenz (z.B. Ausländerfeindlichkeit; Rechtsextremismus). Versuchen Sie zu erklären, warum Teile der Schülerschaft zu Konfliktbereitschaft neigen.
5. Sind die Formen defizitärer Sozialkompetenz mit den Interpretationen von HORNSTEIN und ZIEHE vereinbar, oder entlarven sie diese als Feiertags-Jugendforscher?
6. Nehmen Sie einen Perspektivenwechsel vor: Verschaffen Sie sich nicht nur Wissen über Defizitbereiche, sondern erarbeiten Sie außerdem gezielt die Auffassungen von Autoren (z.B. KLAUS HURRELMANN), die sich mit Defizitforschung im Sozial- und psychischen Feld von Schule beschäftigen. Womöglich fällt es ihnen dann leichter, die Phänomene und mögliche Lösungen auch konzeptionell zu erfassen.
7. Erarbeiten Sie weitere jugendkulturelle Phänomene, z.B. die Techno-Szene (z.B. anhand von: MEYER, ERIK: Die Techno-Szene. Ein jugendkundliches Phänomen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Opladen 2000). Sie werden wahrscheinlich feststellen, dass solche Erscheinungen mit immer größerer Geschwindigkeit und in unterschiedlicher Intensität, auch durchaus schulformspezifisch, bei den Jugendlichen anzutreffen sind. Wie können Sie sich darauf vorbereiten, diese Entwicklungen nicht zu übersehen? Wie müssen oder können Sie bei Ihrer Berufstätigkeit darauf eingehen?

6. Jugend und Lebensplanungskompetenz

Es ist nicht unsere Intention, Sie mit einer pessimistischen Sicht aus diesem Kapitel zu entlassen. Offensichtlich beginnen die Jugendlichen, den Zeitumständen wenn auch differenzierte, so aber doch durchaus konstruktive Perspektiven abzugewinnen: Aus in der Not geborenen Überlebens-Strategien entwickeln sich auf breite Akzeptanz stoßende neue Lebensformen. So meint die jüngst erschienene 13. SHELL JUGENDSTUDIE folgende Entwicklungen registrieren zu können:

„Jugendliche nehmen sehr deutlich die Herausforderungen der modernen Gesellschaft, in der sie leben, wahr, die Anstrengungen, die deren Meisterung erfordert, die Leistungsbereitschaft, die abverlangt wird, die Beharrlichkeit und Ausdauer, ohne die man die zuversichtlich gesetzten Ziele nicht erreichen kann. Dies zeigt sich etwa an den Beziehungen zwischen den biografischen Planungsmustern und Lebenshaltungen. Zukunfts-zentriertheit und klare Lebensplanung gehen nicht mehr wie früher mit Sorgenfreiheit einher, vielmehr mit biografischen Anstrengungen. Und deshalb gibt es wiederum große Unterschiede zwischen verschiedenen Untergruppen. Gut vorbereitet auf künftige Entwicklungen fühlen sich diejenigen, die über gute Voraussetzungen (Bildung, Unterstützung durch die Eltern, klare Lebensplanung und Persönlichkeitsressourcen wie Selbstvertrauen) verfügen. Entsprechend finden wir pessimistischere Einstellungen bei denen, die eher schlechtere Bedingungen haben. Hierzu gehören Gruppen ostdeutscher, aber auch ausländischer, besonders türkischer Jugendlicher“ (FISCHER U.A.2000, S. 13).

Die folgend dargestellte Differenzierung spricht für eine zunehmende Nüchternheit der Jugendlichen, vermag jedoch die Befürchtung nicht zu unterdrücken, die Jugendlichen seien mit dieser Sachlichkeit mitunter überfordert.

Aufgabe:

Vergleichen Sie die folgende Einschätzung mit derjenigen von ZIEHE. Berücksichtigen Sie dabei, dass die SHELL JUGENDSTUDIE einen empirischen Ansatz zeigt, während die Auffassungen ZIEHES aus einer Gesamtbetrachtung entstanden sind, die sich mehr der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Analyse zuordnen lässt.

„In der Zusammenschau spricht wenig für die manchmal zu hörende Unterstellung, die Jugendlichen wüßten angesichts von fortdauernder Arbeitslosigkeit, von Flexibilisierung und Globalisierung sowie vom rasanten Wandel in allen Lebensbereichen nicht mehr aus noch ein. Eher im Gegenteil! Relativ zuversichtlich und überzeugt von der eigenen Leistungsfähigkeit versuchen sie mehrheitlich, aktiv ihre Lebensperspektive vorzubereiten. Sie sind insgesamt weder verängstigt noch leichtsinnig unbekümmert, sondern entschlossen, die Herausforderungen (die sie 'realistisch' vor sich sehen) zu meistern. Allerdings ist diese mehrheitlich zielstrebige und realistische Zukunftsperspektive nicht immer frei von problematischen Aspekten. Eine fröhliche und selbstsicher-unbefangene Lösung dafür, wie Jugendliche heute ihre persönliche Zukunft im Hinblick auf den Wandel in allen Lebensbereichen angehen, haben wir nicht gefunden. Auch die Zuversicht enthält Irritationen, sie wirkt oft angestrengt und bemüht“ (FISCHER U.A.2000, S. 13).

Erstaunlicher Weise ist die Zukunftsplanung auf Beruf und Familie gerichtet, die wertbesetzt verstanden werden. Zugleich hat sich die Form des partnerschaftlichen Verhältnisses zu den Eltern gefestigt:

„Von den deutschen Jugendlichen dagegen werden die Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauenspersonen wahrgenommen. Sie sprechen in der Mehrzahl erheblich weniger von strenger Erziehung durch Vater und Mutter und wollen sehr viel öfter den selbst erfahrenen Erziehungsstil auch bei den eigenen Kindern fortsetzen. Sie erleben mehrheitlich ihre Eltern als Partner, die sich viel Mühe geben, sie zu unterstützen und zu beraten – und dies auf längere Zeit als früher. Ihre Verselbständigung geschieht nicht im Konflikt, sondern geradezu in Absprache mit den Eltern; bei ihren Ablösungsversuchen fühlen sie sich von ihnen unterstützt. Trotzdem haben wir hiervon abweichende, in manchen Aspekten auch problematische Verhältnisse gefunden bei der Unterschicht und bei manchen Gruppen unter den Ausländern, besonders bei den muslimischen Mädchen“ (FISCHER U.A. 2000, S. 14).

Familie und Beruf sollen sich im Lebensplan der Jugendlichen „die Waage halten“. Jugendliche verfügen offensichtlich mehr und mehr über ein stärkeres Selbstkonzept, das jedoch von Persönlichkeitsressourcen abhängt:

„Sie nehmen das Lebensziel Beruf ernst und ihre Aufgabe, sich dafür zu qualifizieren und vorzubereiten, sehr genau ... Beruf ist nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einfügt und integriert, sondern gewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzen muß. Ob Beruf eher 'Selbstbehauptung' oder eher 'Selbstverwirklichung' bedeutet, hängt ab von den Persönlichkeitsressourcen: Hauptschüler suchen durch ihre Berufsorientierung eher das existenzsichernde Moment, ein gutes Einkommen und den sicheren Arbeitsplatz; Abiturienten ist eher an sinnvollen Inhalten, an Spaß und Selbstverwirklichung gelegen" (FISCHER U.A. 2000, S. 15).

Das Persönlichkeitskonzept setzt Jugendliche offensichtlich in den Stand, Wertorientierungen vorzunehmen und mit Werten umzugehen, z.B.:

„Gerade Technik und neue Medien (Nutzung von Handy und Internet) sind zumeist Bestandteil eines besonders reichhaltigen und engagierten Soziallebens und Grundlage für aktive Freizeitgestaltung. Diejenigen, die viel und ausgiebig vor dem Fernseher sitzen, pflegen soziale Kontakte weniger und gestalten ihre Freizeit wenig aktiv. Sie sind eben nicht identisch mit den Technikbegeisterten und den Nutzern moderner Kommunikationsmittel im genannten Sinne, sondern eher rückwärtsgewandt und passiv.

Gelebt wird mehr denn je ein 'Sowohl-als-auch' und nicht – wie es frühere Werterziehungskonzepte implizierten – ein 'Entweder-oder'. Dieser schon in der 12. Shell Jugendstudie unter anderem anhand der Entwicklungen im jugendkulturellen Bereich demonstrierte Befund bestätigte sich auch für unsere neu entwickelten Dimensionen" (FISCHER U.A. 2000, S. 16).

Es wäre sicherlich fatal, wenn die Schule an dieser von den Jugendlichen entwickelten Dynamik vorbeisähe.

Aufgaben:

1. Überlegen Sie, wie in der Schule auf diese Entwicklung eingegangen werden kann. Denn die Schule ist nicht zum Selbstzweck, sondern um der Schüler willen da. Reicht es, wenn das Selbstkonzept der Schüler gefestigt wird?
2. Soll die Schule instruieren, erziehen oder Bildung vermitteln? Erarbeiten Sie die Bedeutung dieses Begriffs aus der wissenschaftlichen Literatur, und reflektieren Sie auf diesem Hintergrund zusammenfassend die Überlegungen dieses Kapitels.

Angesichts der im Folgenden auszugsweise wiedergegebenen Zusammenfassung der SHELL JUGENDSTUDIE wird man in der Auffassung gestärkt, junge Menschen nicht ohne Not zu verwöhnen und zu verhätscheln, sondern vielmehr geistige, soziale, moralische usw. Zumutungen an sie zu richten:

„Die Lebensentwürfe der Jugendlichen wirken so, als ob es die gesellschaftsstrukturellen Irritationen nicht gäbe ... Das dafür gültige Grundgesetz des autobiographischen Sprechens kennen sie, und sie können ihm folgen: Die eigene Geschichte (samt eigenem Lebensentwurf) muß eine besondere sein – im Verhältnis zu der von anderen, und sie muß als besondere ohne viel Rücksicht auf politisch-kollektive Entwicklungen darstellbar sein. Vermutlich ist das das wichtigste Ergebnis zum Thema Lebensentwurf und Gesellschaft: Die Jugendlichen können ‘auto-biographisch’ denken und sprechen, mindestens wissen sie auf Fragen nach ihrer Lebensplanung überlegt und begründet zu antworten. Das ist vermutlich eine wichtige Voraussetzung für die Steuerung des Lebensweges in eine ungewisse Gesellschaftszukunft hinein” (FUCHS-HEINRITZ 2000, S. 395).

III. Curriculum: Inhaltliche Orientierung von Lehr-Lernprozessen

1. Stellenwert, Funktion und Aufgabe curricularer Vorgaben – 2. Prinzipien zur Strukturierung von Lehrplänen – 3. Struktur von Lehrplänen – 4. Verfahren zur Entwicklung von Lehrplänen – 5. Anmerkungen zur erfolgreichen Umsetzung curricularer Innovationen

1. Stellenwert, Funktion und Aufgabe curricularer Vorgaben

Lehrpläne sind Planungsinstrumente von Unterricht. Sie werden in der Regel von Kommissionen entworfen und von der staatlichen Schulaufsicht erlassen. Sie beanspruchen ein hohes Maß an Verbindlichkeit, was die Orientierung an den erklärten allgemeinen Bildungszielen und die Berücksichtigung der obligatorisch oder fakultativ verordneten Unterrichtsinhalte anbetrifft. Sie sollen die Qualität und Einheitlichkeit des Unterrichts gewährleisten und darüber hinaus Grundlagen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen anbieten. H. BLANKERTZ (1977, zit. in: WESTPHALEN 1985, S. 13) definiert:

„Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lerninhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen.“

H. FEND (1980, zit. ebd.) drückt dies so aus:

„Jedes Schulsystem kennt den sogenannten Lehrplan, der in größerer oder geringerer Ausführlichkeit eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte, teils über Wochen, Monate und Jahre, enthält. Diese Beschreibung dessen, was ein Adressat nach abgeschlossenen Lernprozessen sein, können und tun sollte, sind Konkretisierungen gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Sie repräsentieren die Erwartungen und Anforderungen, denen ein Heranwachsender im Lernsystem Schule begegnet.“

Richtlinien unterliegen gleichen oder ähnlichen Entstehungsbedingungen wie Lehrpläne, erheben grundsätzlich gleichrangige Ansprüche auf Rechtsverbindlichkeit und Allgemeingültigkeit, sind ebenfalls Steuerungsinstrumente für das Schulwesen. Der Unterschied zu den Lehrplänen liegt vor allem darin, dass sie weniger dirigistische Festlegung intendieren und weniger Verordnung von Inhalten vornehmen.

Neuere Richtlinien beanspruchen daher auch mehr eine allgemeine Orientierungsfunktion und eine spezifische Steuerungsfunktion, so dass sie einen ausreichenden Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen für alle Schüler sichern helfen. Darüber hinaus sollen sie auch der Schaffung von Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten dienen.

Das Curriculum als Planungsinstrument begegnet dem Lehrer in der Praxis als konkretes Produkt, insbesondere in Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien.

„Idealerweise sollten Lehrpläne die folgenden sechs Funktionen erfüllen:

1. Sie legen die allgemeinen Zielvorgaben für den Unterricht fest und konkretisieren die Lerninhalte (Lernprozesse und Lernprodukte).
2. Sie tragen Innovationen und den gesicherten und wissenschaftlichen Fortschritt in die Schule hinein, sofern sie periodisch überarbeitet werden. Damit regen sie die Lehrpersonen zu Neuerungen in ihrem Unterricht an.
3. Sie stellen die Koordination zwischen Schulstufen (Abstimmung der Lehrpläne) und zwischen den einzelnen Schulen (Beseitigung von Mobilitätsnachteilen) sicher.
4. Sie gewährleisten ein in ihrem Geltungsbereich einigermaßen ausgeglichenes Anspruchsniveau der geforderten Lernleistungen und erhöhen damit bis zu einem gewissen Grad die Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler auch bei verschiedener Qualität der Unterrichtsführung durch die Lehrkräfte sowie die Vergleichbarkeit von Abschlußprüfungen und Prüfungsausweisen.
5. Sie schaffen klare Voraussetzungen für Prüfungen, was vor allem dann bedeutungsvoll ist, wenn die Prüfungen nicht durch die Lehrkräfte der Klassen, sondern zentral durchgeführt werden. Nur auf der Basis von eindeutigen Lehrplänen lassen sich faire Bedingungen für Prüfungen herstellen.
6. Sie dienen den Lehrkräften, den Lernenden und weiteren interessierten Personen als Orientierungshilfe und schaffen damit Sicherheit“ (DUBS 1996, S. 29).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie die Funktion von Lehrplänen und illustrieren Sie diese durch Beispiele aus Lehrplänen Ihres Faches!
2. Welche kritischen Einwände lasen sich gegen die o.g. Funktionen von Lehrplänen erheben?
3. Diskutieren Sie die folgenden Aussagen:
 - a) Lehrpläne sind bildungspolitische Programme.
 - b) Lehrpläne sind didaktische Handlungsanweisungen an Lehrer.
 - c) Lehrpläne sind Instrumente der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit
 - d) Lehrpläne können Hilfsmittel für den Lehrer zur Unterrichtsgestaltung sein.
4. Wodurch unterscheidet sich der Curriculumbegriff von den Begriffen „Lehrplan“ und „Richtlinie“? Nehmen Sie dabei die folgenden Definitionen zu Hilfe!

„(1) 'Als Curriculum wird heute in der pädagogischen Fachsprache das gesamte System von Unterrichtsinhalten und -methoden sowie Unterrichtsmaterialien zu ihrer Aneignung und Einübung und Tests zu ihrer Kontrolle bezeichnet. Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, daß sie von klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen ausgehen. Sie enthalten alles, was dem Erreichen des Lernziels und seiner Kontrolle dient' (Bildungsbericht '70 der Bundesregierung, S. 130).“

„(2) 'Das Curriculum ist die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts' (K. FREY 1972, zit. in: WESTPHALEN 1985, S. 14)“.

HANS ARNO HORN (1997, S. 117-120) schreibt zur Funktion und zu der Aufgabe des Lehrplans:

„Die historische Entwicklung des Lehrplan hat dessen *Funktionswandel* vor allem seit dem 19. Jahrhundert deutlich gemacht:

- im 19. Jahrhundert: Verfügungen mit verbindlicher Festlegung der Stoffe und sogar des methodischen Ablaufs;
 - nach 1920: Richtlinien mit allgemeiner Beschreibung der Ziele und Inhalte; ausdrückliche Aufforderung der Lehrkräfte zur Mitarbeit an regionalen Lehrplänen;
 - heute: Richtlinien/Rahmenlehrpläne/Lehrpläne/Curricula mit einem Katalog von Zielen, Inhalten und Unterrichtsprinzipien bei unterschiedlicher, aber durchgehender Betonung der pädagogischen Gestaltungsfreiräume.
- (Die Zwischenphasen der nationalsozialistischen bzw. sozialistischen Ideologisierung bleiben unberücksichtigt.)

Die Funktion des Lehrplans lässt sich in dreifacher Ausrichtung kennzeichnen:

1. Anforderungsfunktion: Der Lehrplan dokumentiert mit den vorgestellten Grundsätzen, den Zielen und Inhalten, den Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen die Anforderungen der Gesellschaft an die Bildung der Heranwachsenden zur Bewältigung ihres Lebens in Gegenwart und Zukunft. Dabei wird zum einen Kontinuität gewahrt, zum anderen notwendiger Wandel vorgenommen.
2. Orientierungs- und Innovationsfunktion: In Bezug auf die für die Konkretisierung des Lehrplankonzepts im Unterricht verantwortlichen Pädagogen hat der Lehrplan eine Orientierungsfunktion, darüber hinaus eine Innovationsfunktion.
3. Legitimationsfunktion: Für die jeweilige Landesregierung (den Kultusminister) erfüllt der Lehrplan die Funktion ihrer bildungspolitischen Position. Daraus ergeben sich Unterschiede in den Plänen der Bundesländer. Mit der Legitimation der Ziele und Inhalte wird zugleich der Öffentlichkeit gegenüber das Konzept ausgewiesen. Der politischen Entscheidung mit der Verabschiedung des ministeriellen Entwurfs geht in der Regel eine oft mehrjährige Erprobung und Diskussion in den gesellschaftsrelevanten Gremien voraus.

Ungeachtet der bildungspolitisch bedingten Länderdifferenzen ist die Tatsache unbestreitbar, dass die Erziehungswissenschaft nach Konstituierung der akademischen Ausbildung für alle Lehrämter in den Siebzigerjahren auch außerhalb der Hochschulen an Ansehen und Einfluss gewinnen konnte. Das betrifft in erster Linie die Resonanz bei den politischen Mandats- und Ver-

antwortungsträgern (besonders den Kultusverwaltungen). So wurden Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik von allen Kultusministerien in die Lehrplan-/Richtlinienkommissionen berufen und konnten dort ihre Ansprüche geltend machen. Ob ein Lehrplan seine unverzichtbare *Orientierungsfunktion*, auch zur Wahrung der staatlich zu regelnden Koordinierung der schulischen Bildung, wirklich erfüllen wird, ist sowohl von der Planvorlage als auch von den Lehrern als auch von den primären Adressaten abhängig.

Der *Lehrplan* muss sein:

- sprachlich klar und verständlich,
- inhaltlich überzeugend strukturiert und vor allem nicht überladen,
- perspektivisch, aber nicht verunsichernd,
- verbindlich und frei in ausgewogenem Verhältnis zu handhaben,
- auf den Umsetzungsprozess bis zur Unterrichtsgestaltung der Lehrer wahrnehmbar bezogen.

Vonseiten der *Lehrer/innen* ist zu erwarten, dass sie nach den genannten Kriterien erstellte Lehrpläne produktiv aufnehmen, sich mit ihnen auseinander setzen, sich Innovationen nicht verschließen, um sie kompetent und hilfreich für sich selbst und zur Bereicherung eines motivierenden und erfolgreichen Lernens der Schüler zu realisieren. Die beiden heute unabdingbaren Pole *Bindung und Freiheit* gilt es in ihrem Spannungsverhältnis zu sehen und sinnvoll anzuwenden. Das bereitet erfahrungsgemäß meistens Schwierigkeiten bei der Nutzung des Freiraums, der sich auf den Bereich der Methoden, zu einem gewissen Teil auch auf die Auswahl vorgegebener Beispielinhalte erstreckt. Dagegen werden die Ziele und ein Minimalkanon an Inhalten durchweg als verbindlich deklariert. Dass in Lehrplänen jüngster Zeit ebenfalls auf eine schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung Wert gelegt wird, zeigt die Akzentuierung der Prinzipien eines modernen Lernprozesses... Um optimale Bedingungen für eine effektive Rezeption des Lehrplans zu erlangen, müssen Analyse und Diskussion bereits in der *Lehrerausbildung* ansetzen, in der *Lehrerfortbildung* durch eine ständige flankierende Aufbereitung ergänzt. Weiterhin sind spezifische Materialien (Handreichungen), auch Unterrichtsbücher für die Praxis unentbehrlich. Die wohl entscheidende Phase liegt in der gemeinsamen Verantwortung eines Kollegiums vor Ort für die Umsetzung, wie bereits vorliegende Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts zur Wirkung von Lehrplänen auf den Alltag belegen: '*Erst über schulinterne Curricula oder Stoffverteilungspläne werden Lehrplanvorga-*

ben in konkretisierter, den jeweiligen Bedingungen und Erfahrungen angepasster Form zur Handlungsorientierung' ...

Den Ausgangspunkt jeder Lehrplanentwicklung bildet die Frage, was an Zielen, Inhalten, Formen, Methoden für die in der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft erforderlichen Qualifikationen der Heranwachsenden als unverzichtbar angesehen wird. Mit anderen Worten: Es geht um die Klärung des Grundbestands an *Bildung*, das heißt um Darlegung des alle Lehrplanentscheidungen leitenden Verständnisses von Bildung ... " (HORN 1997, S. 117-120).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie die Textpassage!
2. Unterscheiden Sie die einzelnen Funktionen und finden Sie Beispiele aus dem Schulalltag!
3. Sind die Erwartungen, die an die Lehrenden gestellt werden, realistisch?
4. Diskutieren Sie Möglichkeiten und Problembereiche einer kooperativen Umsetzung eines Lehrplans vor Ort!

Im Folgenden werden Auszüge aus zwei Lehrplänen angeboten. Zum gleichen Lerninhalt werden unterschiedliche Lernziele formuliert, die auf verschiedene Lernkulturen verweisen.

„Ein Lehrplan für kaufmännische Berufsschulen enthält im ersten Lehrjahr das folgende (erste) Lernziel:

'Die Lernenden sind in der Lage,

- die Linien-, die Linien-Stabs- und die funktionale Organisation zu unterscheiden
- Organigramme von Unternehmungen zu interpretieren.'

Diese Zielvorgabe wird zunächst viele Lehrkräfte zu einem linearen Unterrichtsverlauf anregen, indem sie mit großer Wahrscheinlichkeit eine Organisationsform nach der anderen erarbeiten (im Frontalunterricht) oder erarbeiten lassen (Leittextmethode oder individuelle Lektüre im Lehrbuch).

Dann werden sie der Klasse einige Organigramme vorlegen und diese besprechen (in einer Klassendiskussion oder in Kleingruppenarbeiten), um Gelegenheiten zur Anwendung zu schaffen ...

Nun ist es aber durchaus möglich, zum gleichen Lerninhalt ein (zweites) Lernziel zu formulieren, welches den Anforderungen der neuen Lernkultur Rechnung trägt. Es könnte folgendermaßen lauten:

'Die Lernenden sind in der Lage,

- aus einer Beschreibung einer rasch wachsenden Fahrradfabrik Organisationsprobleme zu erkennen, wobei dem Prozeß der Problemerkennung und den Wissenslücken besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird,
- mit Hilfe des Lehrbuches in Gruppen das notwendige Wissen (Formen der Organisation) selbst zu konstruieren, wobei ein Gruppenbeobachter die Lernprozesse in der Gruppe beobachtet und seine Beobachtungen mit ihr bespricht,
- für die wachsende Fahrradfabrik eine zweckmäßige Organisationsform zu finden, vorzutragen und sich der Kritik zu stellen,
- über die eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren "' (DUBS 1996, S. 36f.).

Aufgaben:

1. Vergleichen Sie die Ausschnitte aus den beiden Lehrplänen!
2. Diskutieren Sie in der Gruppe:
 - 2.1 Wie könnten Unterrichtsverläufe nach den vorgelegten Lehrplänen aussehen? Überlegen Sie hierbei, welche Entscheidungsspielräume sich den Lehrenden und welche Handlungsspielräume sich den Lernenden gemäß der vorgelegten Entwürfe ergeben!
 - 2.2 Beurteilen Sie in Bezug auf den zweiten Entwurf die Orientierung an den heutigen Bedingungen des Lehrens und Lernens. Beziehen Sie in Ihre Überlegungen Erkenntnisse zur Frage komplexer Lernumwelten und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit ein!

Aufgaben:

3. Diskutieren Sie die folgenden Schlussfolgerungen:
„Diese beiden Beispiele zeigen nun aber das *Dilemma* lernziel-orientierter Lehrpläne mit aller Deutlichkeit:
Wird eine kurze Fassung (Beispiel 1) gewählt, fehlt die Anregung zu pädagogischen Innovationen. Der weniger gewandten Lehrperson hilft sie nicht, den Weg zu einer neuen Lernkultur zu finden.
Entscheidet man sich für die zweite Fassung, so wird die neue Lernkultur deutlich sichtbar. Der Lehrplan drückt die erwünschte pädagogische Innovation aus und dient den Lehrpersonen als echte Hilfe. Aber diese Lernzielumschreibung hat auch wichtige Nachteile: Ein derart formulierter Lehrplan wird zu komplex, er nimmt den Lehrkräften jede Lehrfreiheit, und er dürfte zu vielen Wiederholungen führen, weil gewisse Vorstellungen zum Lernen immer wieder in ähnlicher Weise angeführt werden müssten (z.B. Metakognition, Wissenskonstruktion)“ (DUBS 1996, S. 37f.).
4. Ist die Orientierungsfunktion von Lehrplänen eine Fiktion? Nehmen Sie zur Beantwortung der Frage die Artikel in Heft 5/96 der Zeitschrift „Pädagogik“ zu Hilfe!
5. Beschreiben Sie, was Sie unter „neuer Lernkultur“ verstehen! Führen Sie dazu eine Literaturanalyse durch!
6. Analysieren Sie Lehrpläne aus dem allgemeinbildenden Schulwesen bezogen auf die Funktionen von Lehrplänen!

2. Prinzipien zur Strukturierung von Lehrplänen

Thematische Inhaltsstruktur und die Lernzielstruktur von Unterricht sind nicht zu lösen von den strukturierenden Prinzipien, die als Leitvorstellungen über die Lehrplanentwicklung stehen.

Es werden das Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip unterschieden (vgl. REETZ/SEYD 1995). Zum Wissenschaftsprinzip schreibt LIPSMEIER (2000, S. 62f.):

„Wissenschaftsprinzip. Traditionsreich sowohl für die Sinnstiftung von Inhalten in Lehrplänen und damit auch für deren gesellschaftliche Legitimierung als auch für deren Sequenzierung sind die Wissenschaften, seit es

sie gibt und seit es Schulen geben musste, die auf den Besuch der Stätten der Wissenschaften vorbereiten. Dass diesen Wissenschaften etwas innewohne, das für das Leben auch außerhalb des Wissenschaftsbetriebs tauglich mache und dass man deren Besitz, wenn auch in reduzierter Form, material oder formal als Bildung (Allgemeinbildung) bezeichnen könne und dass man sich damit von den Nichtbesitzenden abgrenzen könne, war eine erst viel später genutzte – eigentlich erst mit dem Neuhumanismus einsetzende – Erkenntnis. Das blieb bis in die neuere Zeit unbestritten, zumindest bis zur Szientismus-Kritik und bis zur Äußerung des Verdachts, dass die (einseitige oder dominante) Bezugnahme auf Wissenschaften unter curricularen und unterrichtlichen Aspekten eine Abbild-Didaktik fördern würde, eine Didaktik also, in der die 'fachwissenschaftlichen Strukturen ... unverändert auf die Auswahl, Strukturierung und Rechtfertigung der Unterrichtsinhalte übertragen' würden (JANK/MEYER 1991, S. 415). Eine neue Qualität bekam diese traditionsreiche Diskussion, als HERWIG BLANKERTZ im Kontext des Kollegstufenversuchs in Nordrhein-Westfalen den 'Scheincharakter des vielberedeten Gegensatzes von Allgemeinbildung und Berufsbildung' anprangerte und die curriculare Einlösbarkeit des Allgemeinbildungsanspruchs anzweifelte (BLANKERTZ 1972, S. 13f.).

Wissenschaftsorientierte Konzeptionierung und Legitimierung (ebenso wie die damit einhergehende Strukturierung) von Inhalten in den Curricula beruflicher Ausbildung, die bis in die 70er Jahre sowohl in kaufmännisch-verwaltenden Bereich (vgl. ZABECK 1975) als auch im gewerblich-technischen Bereich (vgl. LIPSMEIER 1975) relativ unumstritten war, ist seit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz so sehr in Verruf geraten, dass der aufklärerische Gehalt und die qualifizierende Funktion von Wissenschaftsorientierung in Vergessenheit zu geraten drohen und durch sich modern und zukunftsträchtig gebende Konzeptionen ausgehebelt werden, ohne dass es bisher empirische Belege oder gesicherte Erfahrungen für deren Überlegenheit gibt."

Aufgabe:

Sammeln Sie Argumente für und gegen eine Wissenschaftsorientierung des Lehrplans!

SAUL B. ROBINSOHN hat ein pragmatisches Modell des Curriculum vorgestellt, das von der Lebenswirklichkeit ausgehend die Inhalte des Lehrplans ableitet. Da in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von *Lebenssituationen* zu leisten ist, müssten hierfür in der Schule *Qualifikationen* anhand bestimmter *Bildungsinhalte* vermittelt werden. Es entsteht also folgende Dreierkette: Ermittlung möglicher Lebenssituationen – Zuordnung hierfür notwendiger Qualifikationen – Auswahl hierfür dienlicher Lerngegenstände. Ausgangspunkt des Modells sind die in der Lebenswirklichkeit vorkommenden „Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“. Anfang der 70er Jahre hat der von ROBINSOHN geprägte Situationsansatz in der curricularen theoretischen Diskussion eine breite Resonanz gefunden. Es können zu dem Lebensweltprinzip weitere Varianten des Situationsprinzips unterschieden werden (vgl. LIPSMEIER 2000, S. 63ff.).

Zum Situationsprinzip lassen sich folgende Varianten unterscheiden:

„Berufsprinzip

Dieses Prinzip ist seit der sogenannten Konzentrationsbewegung in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beispielhaft verbunden mit den Namen PACHE, RÜCKLIN, SCHARF und SCHANZE, berufspädagogisches Allgemeinut ... Von diesen Pionieren wurde versucht, didaktisch umzusetzen, was bis heute immer noch trotz des verblassenden Glanzes der Kategorie 'Beruf' gilt, nämlich den Ausbildungsberuf des Lehrlings – heutzutage in modernisierter Verpackung – zum curricularen Mittelpunkt der Berufsschule zu machen.

Handlungsorientierung

Über dieses Prinzip, das sowohl für die curriculare Konzeptionierung verwendet werden kann, als auch als Leitidee von Lehr-Lernarrangements unter stärker methodischen Aspekten dienen kann, ist in der letzten Zeit so viel geschrieben worden, dass es an dieser Stelle genügen mag, auf den Sammelband von PÄTZOLD (1992) hinzuweisen. Man sollte sich jedoch bei aller Innovations-Euphorie, die weit verbreitet ist, daran erinnern, dass das Prinzip 'Handlungsorientierung' in der Berufspädagogik eine lange Tradition hat. KERSCHENSTEINER hatte schon im Jahre 1906 erkannt, dass 'das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ... eben nicht das Wissen (ist), sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbstständige Art des Wissenserwerbes und eine selbstständige Art des Handelns' (KERSCHENSTEINER 1906/1954, S. 85).

Gestaltungsorientierung

Dieses Prinzip spielt bislang lediglich im Bereich der Technikdidaktik eine Rolle. In Abwendung von technikzentrierten Produktionskonzepten werden hier menschenzentrierte Konzepte (vgl. BRÖDNER 1991) als Bezugspunkte favorisiert, seit Mitte der 80er Jahre konkretisiert und mehr und mehr, etwa über Modellversuche, in die curriculare Auslegung und die didaktisch-methodische Durchführung von Berufsausbildung mit der Leitidee der 'Befähigung zur Gestaltung von Arbeit und Technik' eingebracht (RAUNER 1988, S. 71). Inzwischen gibt es Weiterentwicklungen (vgl. RAUNER 1995; BREMER 1997), die erkennen lassen, dass diese Idee curricular umsetzbar ist (RAUNER 1995, S. 60).

Arbeitsprozessorientierung

In neuerer Zeit wird, vor allem vom Institut für Technik und Bildung (ITB) in Bremen, aber auch z.B. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, eine neue Leitidee in die curriculare Diskussion der Berufsbildung eingebracht, nämlich die der Arbeitsprozessorientierung. Denn das Arbeitsprozesswissen sei 'der Dreh- und Angelpunkt für eine entwicklungslogisch angelegte Berufsbildung'. Und weiter: 'Im Arbeitsprozesswissen sind theoretisches Wissen und praktische Erfahrung notwendig miteinander verschmolzen'. Doch die Berufsbildungsforschung hat 'bislang keine fundierten Methoden und Instrumente für die Erfassung und Analyse moderner Arbeits-/Lern-Prozesse entwickelt', ganz abgesehen davon, dass aus den sich in Veränderung befindlichen singulären Arbeitsplätzen nur schwer Verallgemeinerungen heraus filtrierbar sind".

Aufgaben:

1. Überprüfen und diskutieren Sie die These:
„Die Situationsorientierung kommt in der Themenstruktur wie in der Sequenzierung vorerst nur auf der Mikroebene des Unterrichts zum Zuge, während die Makroebene noch dem Wissenschaftsprinzip verhaftet ist und eine fachwissenschaftlich orientierte Struktur aufweist“ (REETZ/SEYD 1995, S. 211).
2. Nennen Sie von den „Betroffenen“ (Auszubildende, Lehrer, Ausbilder) als bedeutsam eingeschätzte „Situationen“ und erörtern Sie, was die Jugendlichen zur Bewältigung derartiger Situationen in Betrieb und Berufsschule lernen sollen!

Zum Persönlichkeitsprinzip äußert LIPSMEIER (2000, S. 65):

„Diesem Prinzip entsprechen diejenigen Grundsätze der Auswahl, Legitimierung und Strukturierung von beruflichen Curricula, die an den Bedürfnissen der Individuen mit Betonung der Persönlichkeitsentwicklung orientiert sind. REETZ und SEYD weisen darauf hin, dass dieses Prinzip in der pädagogischen Theorie und Praxis zumindest seit der Reformpädagogik Tradition hat (REETZ/SEYD 1995, S. 212). Eine neue Akzentuierung ist mit dem theoretischen Konstrukt der subjektorientierten Berufsbildung erfolgt (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980; BRATER u.a. 1988), allerdings mehr dem Anspruch nach als realiter, denn mit LISOP und HUISINGA bin ich der Meinung, dass diese Theorie nichts enthält, was wir nicht schon 'aus den Schriften von MARX, aus der bisherigen Berufssoziologie oder aus der Sozialgeschichte wüßten' (LISOP/HUISINGA 1982, S. 416). Als genuines curriculares Konzeptionierungsprinzip ist dieser Ansatz bislang nicht wirksam geworden.“

Aufgaben:

1. Dem Persönlichkeitsprinzip entsprechen solche Grundsätze der Auswahl und Legitimation von Lerninhalten, die an den Interessen und Bedürfnissen des Individuums und der Persönlichkeitsentwicklung in besonderer Weise orientiert sind.
Analysieren Sie Lehrpläne, an welchen Stellen und mit welcher Bedeutung das Persönlichkeitsprinzip auftaucht!
2. Diskutieren Sie die These vom Schüler als „Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses“!

3. Struktur von Lehrplänen

Für den Aufbau und die Gliederung heutiger Lehrpläne ergeben sich in allen Bundesländern wiederkehrende Strukturelemente, allerdings unterschiedlich inhaltlich gewichtet. Es handelt sich zum einen um *allgemeine Teile*, die sich mit *dem Erziehungs-/Unterrichtsauftrag* der Stufe bzw. Schulform oder mit der Stellung eines Faches in diesem Kontext befassen. Dabei ist im Vergleich mit älteren Plänen eine Straffung dieses Parts festzustellen. Der *besondere Teil* umgreift die Aufbereitung der Fächer/Lernbereiche nach Zielen und zugeordneten Inhalten. Letzteres erscheint von Fach zu Fach didaktisch mehr oder weniger differenziert, in vielen Fällen angereichert durch Hinweise auf Methoden und Medien, wodurch der Grad des

Einflusses auf die konkrete Unterrichtssituation erhöht wird. An den Zielformulierungen ist das Niveau der didaktischen Durchdringung der Inhalte abzulesen.

Aufgabe:

Nachfolgend wird ein Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz abgedruckt. Lesen und interpretieren Sie den Text, um herauszufinden, welche Prinzipien dem Lehrplan zugrundeliegen, wie der Bildungsauftrag der Berufsschule akzentuiert ist und welche didaktischen Orientierungspunkte bedeutsam sind!

„Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mikrotechnologe/ Mikrotechnologin

(BESCHLUß DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 30.01.1998)

Teil I (Allgemeine) Vorbemerkungen

Dieser Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule ist durch die Ständige Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder (KMK) beschlossen worden.

Der Rahmenlehrplan ist mit der entsprechenden Ausbildungsordnung des Bundes (erlassen vom Bundesministerium für Wirtschaft oder dem sonst zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) abgestimmt. Das Abstimmungsverfahren ist durch das 'Gemeinsame Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972' geregelt. Der Rahmenlehrplan baut grundsätzlich auf dem Hauptschulabschluß auf und beschreibt Mindestanforderungen.

Der Rahmenlehrplan ist bei zugeordneten Berufen in eine berufsfeldbreite Grundbildung und eine darauf aufbauende Fachbildung gegliedert.

Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsbildung regeln, werden die Abschlußqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern – der Abschluß der Berufsschule vermittelt. Damit werden wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung sowie für den Eintritt in schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsgänge geschaffen.

Der Rahmenlehrplan enthält keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Selbständiges und verantwortungsbewußtes Denken und Handeln als übergreifendes Ziel der Ausbildung wird vorzugsweise in solchen Unterrichtsformen vermittelt, in denen es Teil des methodischen Gesamtkonzeptes ist. Dabei kann grundsätzlich jedes methodische Vorgehen zur Erreichung dieses Zieles beitragen; Methoden, welche die Handlungskompetenz unmittelbar fördern, sind besonders geeignet und sollten deshalb in der Unterrichtsgestaltung angemessen berücksichtigt werden.

Die Länder übernehmen den Rahmenlehrplan unmittelbar oder setzen ihn in eigene Lehrpläne um. Im zweiten Fall achten sie darauf, daß das im Rahmenlehrplan berücksichtigte Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.

Teil II Bildungsauftrag der Berufsschule

Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag.

Die Berufsschule ist dabei ein eigenständiger Lernort. Sie arbeitet als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen. Sie hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln.

Die Berufsschule hat eine berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen. Sie richtet sich dabei nach den für diese Schulart geltenden Regelungen der Schulgesetze der Länder.

Insbesondere der berufsbezogene Unterricht orientiert sich außerdem an den für jeden einzelnen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf bundeseinheitlich erlassenen Berufsordnungsmitteln:

- Rahmenlehrplan der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder (KMK),
- Ausbildungsordnung des Bundes für die betriebliche Ausbildung.

Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschuß der KMK vom 15.03.1991) hat die Berufsschule zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewußt zu handeln.

Zum Erreichen dieser Ziele muß die Berufsschule

- den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont;
- unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln;
- ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden;
- im Rahmen ihrer Möglichkeiten Behinderte und Benachteiligte umfassend stützen und fördern;
- auf die mit Berufsausübungen und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen.

Die Berufsschule soll darüber hinaus im allgemeinen Unterricht und – soweit es im Rahmen berufsbezogenen Unterrichts möglich ist – auf Kernprobleme unserer Zeit, wie z.B.

- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
 - friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,
 - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage, sowie
 - Gewährleistung der Menschenrechte
- eingehen.

Alle aufgeführten Ziele (der Berufsschule) sind auf die Entwicklung von *Handlungskompetenz* gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.

Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz.

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz (Personalkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfaßt personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewußtsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.

Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter *Qualifikation* der Lernerfolg in bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, verstanden (vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II).

Teil III Didaktische Grundsätze

Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt. Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes berufliches Handeln sowie in vielfältigen

gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen anderer. Dieses Lernen ist an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden. Mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit werden die Voraussetzungen geschaffen für das Lernen in und aus der Arbeit. Dies bedeutet für den Rahmenlehrplan, daß die Beschreibung der Ziele und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgt. Auf der Grundlage lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse werden in einem pragmatischen Ansatz für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts folgende Orientierungspunkte genannt:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es läßt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen.

Das Unterrichtsangebot der Berufsschule richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, die sich nach Vorbildung, kulturellem Hintergrund und Erfahrungen aus den Ausbildungsbetrieben unterscheiden. Die Berufsschule kann ihren Bildungsauftrag nur erfüllen, wenn sie diese Unterschiede beachtet und Schülerinnen und Schüler – auch benachteiligte oder besonders begabte – ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördert.

Teil IV Berufsbezogene Vorbemerkungen

Der vorliegende Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Mikrotechnologen / zur Mikrotechnologin ist mit der Verordnung über die Berufsausbildung zum Mikrotechnologen / zur Mikrotechnologin vom 6. März 1998 (BGBl.I S. 477) abgestimmt.

Der für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde wesentliche Lehrstoff der Berufsschule wird auf der Grundlage der 'Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe' (Beschluß KMK vom 18.5.1984) vermittelt.

Der vorliegende Rahmenlehrplan geht von folgenden schulischen Zielen aus:
Die Schülerinnen und Schüler

- sind in der Lage, grundlegende Berechnungen durchzuführen und die Bedeutung der Ergebnisse für den Produktionsprozeß zu werten.
- beachten einschlägige Normen, Bestimmungen und Vorschriften beim Umgang mit Chemikalien und wenden diese bei Arbeiten an Geräten und Anlagen an.
- setzen für die Fehlersuche und Behebung von Störungen begründete Methoden ein und leiten aus Fehlerdiagnosen Folgerungen für die Behebung ab.
- entwickeln ein Qualitätsbewußtsein, das sie befähigt, Reinraumbedingungen einzuhalten, kostengünstige Lösungen aufzuzeigen und die Qualität sicherzustellen.
- sind in der Lage, die Auswirkungen auf die Umwelt bei der Entsorgung von Chemikalien und Werkstoffen einzuschätzen und die Umweltvorschriften zu beachten.
- kooperieren und kommunizieren im Rahmen beruflicher Handlungen mit den Mitarbeitern des Betriebes.
- verstehen englischsprachige Beschreibungen, Anleitungen und Datenblätter und setzen diese zur Ausführung berufsbezogener Arbeiten ein.

Hinweis: Besondere Berücksichtigung findet die Fachsprache Englisch in den Lernfelder 5 bis 10. Hierfür ist ein zeitlicher Umfang von 40 Unterrichtsstunden zu berücksichtigen“.

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Mikro- technologie / Mikrotechnologin

Zeitrichtwerte in Stunden			
Lernfelder	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1. Erfassung u. Darstellung v. Signalverarbeitungsvorgängen u. elektr. Grundgrößen	80		
2. Beurteilen von chemischen Zusammenhängen für die Halbleiterherstellung	80		
3. Funktionsanalyse ausgewählter Halbleiterwerkstoffe	40		
4. Einhaltung von Reinraumbedingungen	20		
5. Anwendung von Standardsoftware	60		
6. Vergleich von Funktionseinheiten diskreter und integrierter Schaltungen		140	
7. Anwendung fototechnischer Verfahren in der Mikrotechnologie		60	
8. Erstellen von Schichten und deren Strukturierung		80	
9. Veränderung der Leitfähigkeit durch Dotierungsverfahren			40
10. Fertigstellung mikrotechnischer Produkte			80
11. Einhaltung von Qualitätsstandards			40
12. Beschreibung von Mikrosystemen			60
13. Einstellung, Prüfung und Optimierung verfahrens-technischer Anlagen			60
Summe	280	280	280

Lernfeld 1	Erfassung und Darstellung von Signalverarbeitungsvorgängen und elektrischen Grundgrößen	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Std.
<p>Zielformulierung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und bestimmen die Zusammenhänge zwischen den Grundgrößen der Elektrotechnik und wenden diese auf elektrische Grundschaltungen an. Sie unterscheiden zwischen analogen und digitalen Signalen und ordnen diese den unterschiedlichen Einsatzgebieten zu. Sie beherrschen die einschlägigen Verfahren zur Messung von elektrischen Größen und werten die gewonnenen Ergebnisse. Sie untersuchen das Verhalten von passiven Bauelementen im Gleich- und im Wechselstromkreis. Sie halten die einschlägigen Vorschriften ein.</p> <p>Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • elektrische Größen, deren Zusammenhänge und Darstellungsmöglichkeiten • analoge und digitale Signale • Meßmethoden zur Erfassung elektrischer Größen • Funktion und Aufbau passiver Bauelemente • Schutzbestimmungen, Schutzmaßnahmen, Sicherheitsregeln“ 		

In diesem Rahmenlehrplan wird von Lernfeldern gesprochen. Seit 1996 existiert dieses neue curriculare Konzept für die Lehrpläne an Berufsschulen: das Lernfeldkonzept (vgl. LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000). In den Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen „Kaufrau/-mann im Groß- und Außenhandel“ sollen beispielsweise in den Fächern Inhalte und Methoden eingesetzt werden, die eine fächer- und disziplinübergreifende Erweiterung der Bearbeitungsperspektive ermöglichen.

Dieses Anliegen soll durch Lernfelder realisiert werden. Dazu heißt es in diesem Lehrplan:

„Die Lernfelder sind durch Zielformulierungen beschriebene thematische Einheiten. Sie orientieren sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen, die mit dem Berufsbild umschrieben sind. Die didaktische Aufbereitung durch die Berufsschule bezieht auch fachwissenschaftliche Anteile in den Erklärungszusammenhang der Lernfelder mit ein. Inhalte, bei deren Vermittlung aus didaktischen Erwägungen eine fachsystematische Strukturierung sinnvoll ist, sind in einzelnen Lernfeldern zusammengefasst ... ” (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kauffrau /Kaufmann im Groß- und Außenhandel 1997, S. 19).

Im Folgenden werden weitere Informationen zur Lernfeldstrukturierung angeboten. Die 1996 vorgelegten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe” definieren Lernfelder wie folgt: „Lernfelder sind durch Zielformulierungen beschriebene thematische Einheiten. Sie sollen sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren. Indem die Berufsschule solche beruflichen Handlungsabläufe didaktisch aufbereitet, werden auch fachwissenschaftliche Anteile in den Erklärungszusammenhang des Lernfeldes mit einbezogen ... Die Strukturierung des Rahmenlehrplans nach Lernfeldern soll nicht nur ganzheitliches Lernen anregen, sondern auch ganzheitliche handlungsorientierte Prüfungen” (KMK 1996). In der nunmehr vorliegenden 3. Fassung findet sich u.a. die folgende Ergänzung: „In besonderen Fällen können innerhalb von Lernfeldern thematische Einheiten unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden. In jedem Fall ist auch für solche Einheiten der Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess deutlich zu machen.“

Mit den Handreichungen hat sich die Struktur der Rahmenlehrpläne wesentlich verändert. Obwohl der Wechsel von Lerngebieten (aufgebaut in der Struktur eines (Teil-) Faches) zu Lernfeldern (als didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder) begrifflich keine großen Unterschiede signalisiert, unterscheidet sich das Lernfeldcurriculum in einigen wesentlichen Punkten von den bisherigen Lehrplänen: Anstelle von vergleichsweise detailliert gefassten, fachsystematisch geordneten Lernzielen stehen nunmehr vergleichsweise „grobe“, handlungssystematisch gefasste Zielformulierungen. Auch die Inhalte sind im Rahmen

der Lernfeldcurricula relativ „grob“ formuliert. Nicht die Fach-, sondern die Handlungssystematik (d.h. die Anlehnung an berufliche Praxissituationen) soll zum zentralen didaktischen Kriterium für die Konzeption beruflichen Unterrichts werden.

Die Leitidee der Lernfeldcurricula kann in dem Bestreben gesehen werden, die didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung bereits in den Lehrplänen anzuregen und curricular zu unterstützen. Mit dieser Entscheidung auf der didaktisch-curricularen Ebene ist die Erwartung verbunden, auf der unterrichtlichen Ebene handlungsorientiertes Lernen und Prüfen anzuregen. Grundlegend sind dabei die Kritikpunkte am Berufsschulunterricht, nach denen zu sehr „träges Wissen“ produziert und zu wenig die Anwendung des Wissens gefördert würden. Das Lernfeldkonzept basiert auf den Prinzipien der Handlungsorientierung, des fächerübergreifenden Unterrichts und der Schulentwicklung.

Aufgaben:

1. Arbeiten Sie konkrete Merkmale lernfeldorientierter Lehrpläne heraus!
2. Welche Probleme werden bei der Umsetzung der curricularen Innovation erkennbar?
3. Informieren Sie sich über das Lernfeldkonzept in einschlägigen Veröffentlichungen (z.B. HUISINGA/LISOP/SPEIER 1999; LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000)!

Die folgenden Zitate sind jeweils Lehrplänen für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen für den Ausbildungsgang Kauffrau / Kaufmann im Groß- und Einzelhandel aus den Jahren 1981 und 1997 entnommen:

„Ziel des betriebswirtschaftlichen Unterrichts soll sein, daß der Schüler den Großhandelsbetrieb im Spannungsfeld zwischen den verschiedenen wirtschaftlichen Zielen (Minimierung der Kosten, Minimierung des Risikos; Maximierung des Gewinns, Optimierung der Liquidität usw.) beurteilen kann. Der Schüler soll über erforderliche wirtschaftliche Kenntnisse und Einsichten die Fähigkeit erwerben, betriebswirtschaftliche Zielsetzungen zu beurteilen sowie Entscheidungen zu planen und zu begründen. Damit werden die Voraussetzungen geschaffen für die Qualifikation eines selbständigen und verantwortungsbewußten Mitarbeiters im Großhandelsbetrieb“ (Richtlinien und

und Lehrpläne für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kaufmann / Kauffrau im Groß- und Außenhandel 1981, S. 13).

„Handlungskompetenz ist das Ziel beruflicher Bildung.

Berufliche Handlungskompetenz ist zu verstehen als die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis angeeigneter Handlungsschemata selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das Repertoire seiner Handlungsschemata weiter zu entwickeln” (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kauffrau /Kaufmann im Groß- und Außenhandel 1997, S. 11).

„Alle Unterrichtsfächer haben das Ziel, berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Der Unterricht in den Fächern des berufsübergreifenden Bereiches (Religionslehre, Politik, Deutsch und Sport) ist nicht losgelöst von der beruflichen Akzentuierung des Lernens im Bildungsgang, sondern jedes dieser Fächer für sich und diese Fächer gemeinsam leisten auch eine Ausweitung und Vertiefung des Lernens im berufsbezogenen Lernbereich. Zu den gemeinsamen Aufgaben dieser Fächer gehört es daher insbesondere, Inhalte und Methoden einzusetzen, die eine fächer- und disziplinübergreifende Erweiterung der Bearbeitungsperspektiven ermöglichen” (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kauffrau /Kaufmann im Groß- und Außenhandel 1997, S. 19)

Aufgaben:

1. Vergleichen Sie die Aussagen und stellen Sie die Unterschiede zwischen den Zielformulierungen für die Ausbildung heraus!
2. Diskutieren Sie das Verhältnis der Fächer des berufsübergreifenden Bereichs mit den Lernfeldern des berufsbezogenen Bereichs!

Im folgenden werden (inhaltliche) Auszüge aus beiden Lehrplänen vorgestellt:

– Lehrplan von 1981 – Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kaufmann /Kauffrau im Groß- und Außenhandel 1981, S. 14f.:

Unterstufe	
1. Themenkreis	Funktionen, Formen und Organisation des Handels
1.1. Themensektor	Stellung des Handelsbetriebes in der Wirtschaft und Funktionen des Handels
1.2. Themensektor	Formen und Organisation des Handels
2. Themenkreis	Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftslebens
2.1. Themensektor	Rechtsquellen und Rechtsformen des Wirtschaftslebens
2.2. Themensektor	Rechtssubjekte und Rechtsobjekte
2.3. Themensektor	Rechtsgeschäfte
3. Themenkreis	Beschaffung von Waren
3.1. Themensektor	Bezugsquellenermittlung
3.2. Themensektor	Angebotsvergleich
4. Themenkreis	Warenannahme und Warenlagerung
4.1. Themensektor	Wareneingang
4.2. Themensektor	Lagerung der Ware
5. Themenkreis	Güterversand und Nachrichtenverkehr
5.1. Themensektor	Güterversand
5.2. Themensektor	Nachrichtenverkehr
6. Themenkreis	Absatz
6.1. Themensektor	Absatzorganisation
6.2. Themensektor	Auftragsbearbeitung
6.3. Themensektor	Störungen beim Warenabsatz
Mittelstufe	
6.4. Themensektor	Absatzpolitik
6.5. Themensektor	Marktforschung und Marketing
7. Themenkreis	Zahlungsverkehr
7.1. Themensektor	Zahlungsarten
7.2. Themensektor	Scheck
7.3. Themensektor	Wechsel
8. Themenkreis	Menschliche Arbeit im Betrieb
8.1. Themensektor	Die soziale Ordnung im Betrieb
8.2. Themensektor	Arbeitsrecht
8.3. Themensektor	Die soziale Sicherung des Arbeitnehmers
9. Themenkreis	Steuern und Versicherungen
9.1. Themensektor	Steuern
9.2. Themensektor	Versicherungen
Oberstufe	
10. Themenkreis	Kaufmannseigenschaft und Unternehmensformen
10.1. Themensektor	Kaufmannseigenschaft, Firma, Handelsregister
10.2. Themensektor	Einzelunternehmen und Gesellschaft
11. Themenkreis	Finanzierung
11.1. Themensektor	Finanzierung als betriebliche Funktion
11.2. Themensektor	Finanzierung im Handel
11.3. Themensektor	Grundzüge der Finanzplanung des Betriebes
12. Themenkreis	Gründung und Auflösung von Unternehmungen, Kooperation
12.1. Themensektor	Gründung
12.2. Themensektor	Kooperation
12.3. Themensektor	Auflösung
13. Themenkreis	Außenhandel
13.1. Themensektor	Export
13.2. Themensektor	Import und Transit

- Lehrplan von 1997 - Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kauffrau /Kaufmann im Groß- und Außenhandel 1997, S. 20:

Lernfelder		Zeitrictwerte			
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Gesamt
1	Mit der Berufsausbildung im Groß- und Außenhandel beginnen	40			40
2	Verträge abschließen und erfüllen	40			40
3	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Unternehmung des Groß- und Außenhandels		40	40	80
4	Wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen und Einflussgrößen in Entscheidungen der Unternehmung und der privaten Haushalte einbeziehen		40	40	80
5	Aufträge bei vorrätiger Ware bearbeiten	80			80
6	Aufträge bei nicht vorrätiger Ware bearbeiten		80		80
7	Aufträge im Außenhandelsgeschäft bearbeiten			40	40
8	Beziehungen zu Geschäftspartnern gestalten		40	80	120
9	Finanzierungsentscheidungen im Großhandelsunternehmen vorbereiten			40	40
10	Kontrolle und Steuerung des Großhandels- und Außenhandelsunternehmens			40	40
11	Bestände und Werteströme erfassen und dokumentieren sowie die Kosten und Leistungsrechnung als Instrument für betriebliche Entscheidungen im Großhandelsbetrieb bereitstellen	80	40		120
12	Mit betrieblichen Informations- und Kommunikationssystemen wirtschaftlich und verantwortungsbewusst umgehen	80			80
13	In einer Fremdsprache kommunizieren		40		40
Gesamt		320	280	280	880

Aufgaben:

1. Vergleichen Sie die Themen und Inhalte aus den beiden Lehrplänen. Welche Bedeutung haben die Anordnung der Themen und Inhalte für die Gestaltung des Unterrichts?
2. Überlegen Sie in Ihrer Gruppe, wie die aufgelisteten Themen im Rahmen des Unterrichts umgesetzt werden können und welche Konsequenzen sich Ihrer Meinung nach für das Handeln als Lehrer bzw. Lehrerin hieraus ergeben!

4. Verfahren zur Entwicklung von Lehrplänen

Im folgenden wird die Entwicklung von Lehrplänen am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, dargestellt:

“In der Verfahrensordnung für die Lehrplankommissionen am Staatsinstitut für Schulpädagogik werden Einzelheiten der Lehrplanentwicklung geregelt. 'Zur Erstellung von Lehrplänen beruft das Staatsministerium für Unterricht und Kultus Lehrplankommissionen ... Lehrpläne richten sich nach den besonderen Bildungszielen und Aufgaben der jeweiligen Schulart; sie haben die angestrebte Vermittlung von Wissen und Können und die erzieherische Aufgabe der Schule zu berücksichtigen ... Lehrpläne sind nach Maßgabe fachlicher, didaktischer, pädagogischer und schulpraktischer Gesichtspunkte zu erstellen und aufeinander abzustimmen ...

Die Lehrplankommissionen werden am Staatsinstitut für Schulpädagogik eingerichtet. Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus legt im Rahmen des Jahresprogramms des Staatsinstituts für Schulpädagogik fest, welche Lehrplankommissionen einzurichten sind ...'

Die Auswahl der Mitglieder einer Lehrplankommission erfolgt nach folgenden Gesichtspunkten:

'Die Mitglieder der Lehrplankommissionen sollen fachlich und pädagogisch besonders qualifiziert sein, über mehrjährige Berufserfahrungen verfügen und Interesse an Fragen der Lehrplanentwicklung zeigen ... Bei der Auswahl der Mitglieder sollen nach Möglichkeit Alter und Geschlecht, die regionale Verteilung und entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung auch andere Schularten, die Wissenschaft sowie vor allem im beruflichen Schulwesen die betroffenen Institutionen und Organisationen berücksichtigt werden.'

Die Lehrplankommissionen haben sich an bestimmten formalen und inhaltlichen Vorgaben zu orientieren, die jedem Lehrplan in Form eines Vorwortes vorangestellt sind:

Aufbau des Lehrplans; Verbindlichkeit

Der Lehrplan enthält Ziele und Inhalte sowie Hinweise zur Unterrichtsgestaltung.

Die Ziele und Inhalte bilden zusammen mit den Prinzipien des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Verfassung des Freistaates Bayern die verbindliche Grundlage für den Unterricht und die Er-

ziehungsarbeit. Im Rahmen dieser Bindung trifft der Lehrer seine Entscheidungen in pädagogischer Verantwortung.

Der Lehrplan ist so angelegt, daß ein ausreichender pädagogischer Freiraum bleibt; der Lehrer sollte von den damit gegebenen Möglichkeiten im Unterricht Gebrauch machen.

Die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung sind als Anregungen gedacht; sie sind nicht verbindlich.

Lernzielbeschreibungen

Lernziele geben die Richtung an, in der ein Lernfortschritt der Schüler angestrebt wird.

Ein Lernziel wie 'Überblick über heilpädagogisch relevante Behandlungsmethoden' enthält zwei Teile: der erste bezieht sich auf den Schüler (Überblick), der zweite auf den Inhalt (heilpädagogisch relevante Behandlungsmethoden). Der inhaltsbezogene Teil wird bei den Angaben über die Lerninhalte genauer dargestellt. Jeder Begriff, der im schülerbezogenen Teil verwendet wird, verweist auf einen didaktischen Schwerpunkt und innerhalb dieses Schwerpunktes auf eine Anforderungsstufe.

Didaktische Schwerpunkte heben hervor, worauf es jeweils besonders ankommt: der Schwerpunkt 'Wissen' den Erwerb von Kenntnissen, der Schwerpunkt 'Können' das Ausführen von Handlungen und das Anwenden von Verfahren und Regeln, der Schwerpunkt 'Erkennen' die Auseinandersetzung mit Problemen und der Schwerpunkt 'Werten' die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen. Im Unterricht sind diese verschiedenen Lernvorgänge eng miteinander verflochten. Innerhalb eines didaktischen Schwerpunktes gibt es verschiedene **Anforderungsstufen**. Bei einem bestimmten Lerninhalt bedeutet also 'Kenntnis' eine höhere Stufe der Aneignung von Wissen als 'Einblick' oder 'Überblick', aber eine niedrigere als 'Vertrautheit'.

Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Ziel- klassen →	WISSEN Informationen	KÖNNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen
Anforderungsstufen	Einblick: (in Ausschnitte eines Wissensgebiets)	Fähigkeit: bezeichnet dasjenige Können, da zum Vollzug von Operationen notwendig ist	Bewusstsein: Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt	Offenheit Neigung Interesse
	Überblick: (über den Zusammenhang wichtiger Teile)			
	Kenntnis: verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge	Fertigkeit: verlangt eingeschliffenes, fast müheloses Können	Einsicht: Eine Lösung des Problems wird erfaßt, bzw. ausgearbeitet	Achtung Bereitschaft Freude
	Vertrautheit: bedeutet souveränes Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge	Beherrschung: bedeutet souveränes Verfügen über die eingeübten Verfahrensmuster	Verständnis: Eine Lösung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt	... Entschlossenheit

* Besondere Anforderungen, aus denen eine Stufung des Begriffs Fähigkeit hervorgeht, werden durch Zusätze (bzw. bezüglich der geforderten Selbstständigkeit, Genauigkeit oder Geschwindigkeit) angegeben. ..."

Nach Einholung interner und z.T. auch externer Gutachten hinsichtlich der Einhaltung formaler und inhaltlicher Kriterien legt das Staatsinstitut für Schulpädagogik die erarbeiteten Lehrpläne dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus zur Genehmigung vor. Anschließend werden die Lehrpläne veröffentlicht, wobei das Einführungsdatum und der Geltungsbereich bekanntgegeben werden. Lehrpläne, die erstmals für eine bestimmte Schulart entwickelt worden sind, werden in der Regel zur Erprobung freigegeben. Nach einer ausreichenden Erprobungszeit werden diese Lehrpläne systematisch überprüft und überarbeitet.

Bei den Lehrplänen für die Fachschulen für Heilerziehungspflege und Heilerziehungspflegehilfe und die Fachschulen für Familienpflege sowie für die Fachakademien für Heilpädagogik wurden vom Staatsinstitut für Schulpädagogik erstmals Lehrpläne erarbeitet. Im Falle der Fachschule für Altenpflege handelte es sich um eine Revision der Lehrpläne, die bereits im Jahre

1975 vom Staatsinstitut für Schulpädagogik fertiggestellt und vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus zur Erprobung freigegeben worden waren

...

Bei einer wie in diesem Falle erfolgten Lehrplanüberarbeitung werden die während der Erprobungsphase gemachten Erfahrungen in der Schulpraxis, das Fortschreiten der pädagogischen Forschung und gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt. Man kann heute davon ausgehen, daß Lehrpläne und Schulkonzepte ständig überprüft werden müssen, ob sie noch der Situation entsprechen oder ob eine Revision angebracht ist. 'In der Schule ist immer Reform und die Revision der Lehrpläne kommt nie ans Ende'...' (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Arbeitsbericht Nr. 109: Erarbeitung von einheitlichen Ausbildungszielen und Fachlehrplänen für die Fachschulen für Sozialpflege sowie die Entwicklung von Formen der beruflichen Weiterbildung in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. München 1983; S. 9-12).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen das Verfahren mit Blick auf Anforderungen an die Lehrerbildung
2. Vergleichen Sie die Lernzielbeschreibungen mit anderen Modellen! Stellen Sie Vor- und Nachteile heraus!

5. Anmerkungen zur erfolgreichen Umsetzung curricularer Innovationen

Die Konkretisierung ministerieller Lehrplanvorgaben kommt der in allen neueren Konzepten formulierten Aufforderung nach, den vorgegebenen Freiheitsraum mit Schwerpunkten auszufüllen. Dabei können regionale Gegebenheiten ebenso zum Tragen kommen wie die Grundzüge eines Schulprogramms. Eine standortbezogene Curriculumumsetzung erweist sich als Beleg für die Kommunikations- und Kooperationsoffenheit in einer Schule. Die Lehrpläne und Handreichungen in den dualen Bildungsgängen des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen zeigen, wie Schulen an den Konturen ihres pädagogischen Profils arbeiten können.

Der Unterricht in den Bildungsgängen des Berufskollegs (mit Ausnahme der Fachschulbildungsgänge) ist in den berufsbezogenen Lernbereich, den berufsübergreifenden Lernbereich (mit den Fächern: Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre) und den Differenzierungsbereich gegliedert.

Die Fächer und Lernbereiche sind derart aufeinander abzustimmen, dass die nach der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) Bildungsziele erreicht werden, und zwar soll das Berufskolleg den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz vermitteln und sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vorbereiten. Es soll die Schülerinnen und Schüler derart qualifizieren, dass sie zunehmend an international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilnehmen und diese aktiv mitgestalten können (§1 APO-BK). Die Lehrpläne für den berufsbezogenen Lernbereich sehen die Abstimmung der Fächer und Lernbereiche im Bildungsgang und fächerübergreifendes Arbeiten vor. Die Lehrpläne der Fächer des berufsübergreifenden Bereichs ermöglichen durch ihre Struktur den Berufsbezug, sind aber fachbezogen formuliert. Die Lehrpläne des berufsbezogenen Lernbereichs folgen – wie bereits deutlich wurde – einem anderen Ordnungsprinzip, sie sind nach Lernfeldern strukturiert. Lernfelder sind curriculare Organisationseinheiten, die exemplarische berufliche Handlungs- oder Tätigkeitsfelder didaktisch für schulische Lernprozesse aufbereiten. Hier fungieren also nicht mehr Fächer als Ordnungssystem des Lehrplans, sondern Handlungssituationen.

Die lernfeldstrukturierten Lehrpläne setzen insgesamt – auch in Zielformulierungen und Inhalten – den Rahmen für die schulische Umsetzung im konkreten Bildungsgang und fordern dabei die Berücksichtigung regional- und schulspezifischer Belange ein. Die Lernfelder werden für die Unterrichtsarbeit in Form von Lernsituationen präzisiert.

Aus dem Lehrplanentwurf für das Fach Deutsch/Kommunikation in den dualen Bildungsgängen des Berufskollegs geht die Bedeutung der Bildungsgangkonferenz für die Umsetzung der Lehrpläne für den Unterricht hervor:



„Der Bildungsgangkonferenz kommt in diesem System der standortbezogenen Curriculumumsetzung die entscheidende Bedeutung zu. In ihr wirken die im jeweiligen Bildungsgang Unterrichtenden mit Vertreterinnen und Vertretern der Auszubildenden und Auszubildenden zusammen. Ihre vorrangige Aufgabe ist die Entwicklung von Lernsituationen im Rahmen der didaktischen Jahresplanung, wobei sowohl in der didaktischen Jahresplanung wie in der Planung und Realisierung von Lernsituationen die Lernbereiche gemeinsam und soweit wie möglich integrativ arbeiten. Die von der Bildungsgangkonferenz zu entwickelnden Lernsituationen zur Umsetzung der einzelnen Lernfelder im Unterricht sind an beruflichen Handlungssituationen orientiert und haben für das Lernen im Bildungsgang exemplarischen Charakter. Um hierfür ihren Beitrag leisten zu können, ist es für die Unterrichtenden im Fach Deutsch/Kommunikation erforderlich, sich einen Überblick zu verschaffen über die in den Lernfeldern des jeweiligen Ausbildungsberufs implizit und explizit enthaltenen Lerngelegenheiten zur Förderung derjenigen sprachlichen Kompetenzen, die der Lehrplan Deutsch/Kommunikation für al-

le Schülerinnen und Schüler der dualen Bildungsgänge des Berufskollegs vorsieht. Einen solchen Überblick erhält man am besten durch eine tabellarische Zusammenfassung in der Form eines Konspektes, in dem sprachliche Kompetenzen und Ziel- bzw. Kompetenzformulierungen der Lernfelder einander zugeordnet sind.

Die Konspekte der sprachlichen und beruflichen Kompetenzen zeigen, welche Lerngelegenheiten für sprachliches Lernen die Lernfelder in ihren möglichen Lernsituationen eröffnen. Für die Kollegin/den Kollegen des Unterrichtsfaches Deutsch/Kommunikation wird dabei deutlich, welche Kompetenzen im Blick auf den jeweiligen Beruf besonders bedeutsam sind und welche Kompetenzentwicklung das Fach eher autonom angehen muss.

Die Zusammenschau der sprachlichen und beruflichen Kompetenzen und der Blick in die Unterrichtsinhalte der Lernfelder machen darüber hinaus deutlich, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz eine der Schlüsselqualifikationen jedes modernen Ausbildungsberufes ist. Das bedeutet, dass die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenz neben der fachlich-beruflichen Kompetenzentwicklung zu den Aufgaben aller Fächer der drei Lernbereiche gehört und hier die enge Kooperation mit dem Unterrichtsfach Deutsch/Kommunikation unverzichtbar ist" (Lehrplan und Handreichungen zur Erprobung – Deutsch/Kommunikation 2000, S. 14f.).

Aufgaben:

1. Arbeiten Sie heraus, welche Anforderungen für Lehrer beruflicher Schulen mit der standortbezogenen Curriculumumsetzung verbunden sind!
2. Wie sollten Sie während der 1. und 2. Phase Ihrer Ausbildung auf diese Anforderungen vorbereitet werden?
3. Welche Aufgaben sollte die staatliche Lehrerfortbildung übernehmen?

Durch Lehrpläne können Veränderungen in der Schul- und Unterrichtspraxis eingeleitet werden, jedoch nicht immer erfolgreich. Dafür gibt es viele Gründe. Im Folgenden werden innovationsförderliche Bedingungen systematisiert dargestellt (nach HAENISCH 1994, S. 40 ff.).

Bedingungen, die die Innovation selbst betreffen:

„Keine allzu großen Umwälzungen

Neuerungen im Schulalltag dürfen nie mit zu großen Umwälzungen verbunden sein, weil dadurch die bestehenden Normen und Praktiken bedroht und dies zu sehr als Kritik der bisherigen Arbeit aufgefaßt werden würde.

Für die Lehrerinnen und Lehrer muß jedoch trotzdem ein klar umrissener Neuigkeitsgehalt erkennbar sein, der das bisher Vertraute aber nur ein Stück weit durchbrechen darf. Neuerungen, die zu stark von den bisherigen Praktiken abweichen, haben kaum eine Chance. Günstig ist es deshalb auch, die Neuerung so auszulegen, daß sie das umschreibt, woraufhin sich schon eine Reihe von Schulen hinbewegt haben. Dies gewährleistet nicht nur eine größere Glaubwürdigkeit, sondern fördert auch die Konsensbildungsprozesse vor Ort.

Anknüpfen an bisherigen Erfahrungen

Viele pädagogische Innovationen sind zu überheblich, und häufig von einem Paradigmendogmatismus gekennzeichnet, der bei den Betroffenen den Eindruck erweckt, daß das Alte außer Kraft gesetzt werden muß. Neuerungen müssen – wollen sie erfolgreich sein – aber an dem Wissen und den Werten der Lehrkräfte anknüpfen, müssen den Lehrenden die Möglichkeit geben, mit ihren bisherigen Erfahrungen positive Anknüpfungspunkte zu finden. Neuerungen, die – wie die meisten der schulpädagogischen Reformen – zu sehr Ideal- und Optimalkonzepte propagieren, frustrieren die Lehrkräfte und wirken deshalb eher abschreckend als auffordernd.

Zwar müssen die Intentionen der Neuerung in Form von Zielprojektionen klar und begründet sein, doch müssen ebenso Wege und Verbindungsstücke aufgezeigt werden, die die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Voraussetzungen ernst nehmen und damit in gewisser Hinsicht auch der Suboptimalität unterrichtlicher Praxis Rechnung tragen. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist es nicht nur wichtig, daß sie eine Affinität der Neuerung zu den existierenden Strukturen ihrer Praxis entdecken, sondern sie benötigen auch Hinweise dafür, wie sie beginnen und mit welchen und für sie verkraftbaren Zwischenschritten sie sich den Zielen nähern können.

Ziele und Hintergründe verständlich darstellen

Lehrerinnen und Lehrer fragen bei Neuerungen häufig, warum sie eigentlich etwas anders machen sollen, wo sie doch ihre bisherige Arbeit als durchaus

erfolgreich einschätzen. Es ist deshalb nicht nur wichtig, daß die Ziele einer Neuerung klar und prägnant formuliert sind, es müssen auch die Hintergründe und Vorteile aufgezeigt und es muß erläutert werden, was dies alles für die Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin bedeutet. Dabei ist es gut, wenn auch deutlich gemacht werden kann, wo z.B. Erleichterungen oder Entlastungen für die Lehrenden liegen. Konkrete Angaben und Beispiele zur praktischen Umsetzung helfen hierbei, das Verstehen zu fördern und Ängste abzubauen. Bei einer curricularen Innovation können Mißverständnisse und Ungewißheiten vor allem dann vermieden werden, wenn z.B. eine klare Abgrenzung zwischen verbindlichen Forderungen auf der einen und Empfehlungen und Vorschläge auf der anderen Seite erfolgt.

Spielräume für eigene Ausgestaltungen lassen

Pädagogische Neuerungen müssen offen sein für Revisionen und Modifikationen; sie müssen so angelegt sein, daß Spielräume für eigene Ausgestaltungen deutlich erkennbar und klassen- bzw. schulindividuelle Ausformungen und Akzentuierungen, die die lokalen Interessen und Bedingungen zum Zuge kommen lassen, möglich sind. Lehrerinnen und Lehrer müssen also der Neuerung ihre eigene Bedeutung geben können, wodurch sowohl die Identifikation mit der Sache vergrößert als auch das Selbstbewußtsein gestärkt wird. Für Richtlinien und Lehrpläne ist es deshalb z.B. eher günstig, wenn nicht zu sehr bis ins Kleinste formulierte Vorgaben gemacht werden, sondern auf grundlegende Ziele und breitere Themenbereiche mit transparent dargestellten Anforderungen abgehoben wird. Dadurch wird nicht nur die Stofffülle und damit der Druck auf die Lehrenden reduziert, es wird ihnen auch das Gefühl vermittelt, im Grundsätzlichen abgesichert zu sein und damit überhaupt erst die Möglichkeit und Voraussetzung zu haben, eigene kreative und auf die jeweilige Schülerschaft bezogene Wege gehen zu können.

Einflußnahme der Betroffenen schon während des Entwicklungsprozesses

Innovationen sind umso wirksamer, je mehr es gelingt, bereits im Entwicklungsprozeß Transparenz zu schaffen und persönlich Einflußnahme und Beteiligung der Betroffenen zu ermöglichen. Während der gesamten Entwicklungszeit kommt es also darauf an, durch vielfältige Aktivitäten (z.B. Tagungen, Stellungnahmen, schulinterne Konferenzen) einen intensiven Informations- und Meinungsaustausch in Gang zu setzen. Dadurch werden einerseits die in der Schule Tätigen frühzeitig in einen Sensibilisierungs- und

Identifikationsprozeß gebracht, andererseits wird aber auch die Innovation selbst durch Anregungen von außen unterstützt und bereichert.

Innovationen über die Fächer 'transportieren'

Da Lehrerinnen und Lehrer ihr Berufsverständnis in starkem Maße über ihre jeweiligen Fächer definieren, hat eine Neuerung im Schulalltag dann eine größere Chance verwirklicht zu werden, wenn sie über die jeweiligen Fächer 'transportiert' und verständlich gemacht wird. Das Fach scheint die Stelle, bei der sich die Lehrenden ernst genommen fühlen und wo sie Sicherheiten entwickelt haben – beides Voraussetzungen dafür, um pädagogische Innovationen besser zu verstehen und sich mit ihnen zu identifizieren. Innovative Konzepte wie z.B. das der Handlungsorientierung oder das des Erziehenden Unterrichts bleiben inhaltsleer und unverständlich, wenn sie nicht fachlich konkretisiert, veranschaulicht und kleingearbeitet werden. Auch Konzepte fächerübergreifenden Arbeitens müssen zunächst vom Fach ausgehen und von da aus Wege schrittweiser behutsamer Weiterentwicklung aufzeigen.

Günstige Zeitpunkte für Innovationen nutzen

Die Chance der Umsetzung pädagogischer Innovationen scheint auch abhängig vom jeweiligen Zeitgeist: Es gibt Zeiten, in denen es Innovationen sehr schwer haben, ja vielleicht sogar kaum eine Chance haben, deshalb weil z.B. die jeweiligen äußeren Rahmenbedingungen keinen günstigen Nährboden für eine pädagogische Aufbruchstimmung darstellen. Es gibt aber auch Zeiten, in denen die Empfänglichkeit für neue pädagogische Leitideen günstiger ist, z.B. weil die Schulen selbst schon in die entsprechende Richtung gedacht haben. Es ist wichtig, solche Zeitpunkte zu nutzen und alle Kräfte einzusetzen, um mit konzertierten Aktionen deutliche Anschubkräfte für die Innovation zu entwickeln. Andererseits erscheint es nicht sehr erfolgversprechend, in Zeiten deutlicher Einschnitte im Ressourcenbereich von Schule Innovationen zu forcieren, weil die Lehrenden, die solche Einschnitte als eine Art 'Bestrafung' empfinden, dann in ihrer Motivation stark geschwächt sind."

Bedingungen, die sich auf die Lehrerinnen und Lehrer beziehen:

“Lerngelegenheiten für die Lehrenden schaffen

Ein neues pädagogisches Konzept lässt sich nicht einfach umsetzen, sondern es sind auf Seiten der Lehrenden zunächst sehr zeitintensive Lernprozesse erforderlich, in denen neue Fähigkeiten entwickelt und neue Praktiken gelernt werden – und zwar deshalb, weil grundlegende Handlungsmuster und Einstellungen betroffen sind. Doch diesbezüglich gibt es einige Schwierigkeiten. So tendieren zum einen Lehrer/innen dazu, möglichst wenig zu verändern, um ihre berufliche Identität nicht zu stören, zum andern muß man allerdings auch konstatieren, daß es in Schulen kaum offizielle Gelegenheiten gibt, um mit solchen Lernprozessen beginnen zu können.

Damit Innovationen im Schulalltag wirksam werden können, ist es deshalb unabdingbar, daß den Lehrenden genügend Zeit zum Lernen zur Verfügung gestellt wird, daß sie Trainings- und Erprobungsmöglichkeiten mit Bezug zu ihrer Alltagspraxis haben, um so nach und nach Bedeutungssinn für die Neuerungen zu gewinnen. Von vornherein müssen dabei unterschiedliche Lernstrategien und -zeiten für die Kollegen/innen einkalkuliert und entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden, dass jeder/jede mit dem ihm/ihr eigenen Tempo in die Auseinandersetzung eintreten kann.

Reflexion der bisherigen Erfahrungen

Eine wichtige Voraussetzung zum Lernen neuer Unterrichtskonzepte besteht darin, daß zunächst erst einmal die bisherigen Erfahrungen reflektiert und aufgearbeitet werden müssen. Dies können Lehrerinnen und Lehrer nicht allein, sondern dazu benötigen sie die Mithilfe der Kollegen/innen. Der Erhalt kollegialer Rückmeldungen ist dabei genauso wichtig wie die Kommunikation mit Kollegen/innen in ähnlichen Situationen. Günstig ist es, wenn die Lehrkräfte in Teams oder Tandems zusammenarbeiten, um sich dabei z.B. in gegenseitigen Hospitationen neue Dinge vorzustellen. Dabei ergeben sich auch Vergleichsmöglichkeiten und damit Gelegenheiten, die eigenen unterrichtlichen Erfahrungen zu relativieren. Durch solche Kontrasterfahrungen kann darüber hinaus Zweifel am bisherigen Arbeiten erzeugt und damit ein Anstoß zum Aufbrechen und Verändern der für das Handeln maßgeblichen subjektiven Theorien gegeben werden.

Durch Erfolgserlebnisse Vertrauen und Zuversicht gewinnen

Das Problem vieler pädagogischer Innovationen besteht darin, daß es meist keine Belege dafür gibt, daß damit tatsächlich auch Verbesserungen erzielt werden können. Darüber hinaus sind Lehrerinnen und Lehrer Innovationen gegenüber häufig mißtrauisch und lassen sich erst überzeugen, wenn sie selbst eigene Erfahrungen damit gemacht und festgestellt haben, daß es wirklich auch einen Fortschritt bedeutet. Dabei lassen sie sich insbesondere beeindrucken, wenn durch die Innovation die Leistungen und das Verhalten der Schüler/innen positiv beeinflusst werden.

Es ist deshalb wichtig, daß die Lehrkräfte in Situationen gebracht werden, die es ihnen ermöglichen, solche Erfolgserlebnisse zu verspüren. Auf diese Weise erfahren sie die eigene Wirksamkeit und können Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln. Beides sind wichtige Voraussetzungen dafür, daß die Motivation, etwas Neues zu tun, erhalten bleibt. Wichtig ist auch, daß positive Erfahrungen mit dem Neuen nicht zu lange auf sich warten lassen, weil sich dann wieder Unsicherheit und damit auch Skepsis breit macht.

Vermeidung von Druck und Anordnung, aber Schaffung von Verbindlichkeiten

Mit Druck und Anordnungen lassen sich Neuerungen im Schulalltag nicht durchsetzen. Neuerungen können aber auch nicht dem Zufall und der Beliebigkeit überlassen werden, sondern es müssen Verbindlichkeiten geschaffen werden, für die es gemeinsam ausgehandelte inhaltliche und zeitliche Vereinbarungen gibt, die dem einzelnen aber auch die Möglichkeit geben müssen, mit Hilfe verschiedener Unterstützungskomponenten die eigene Position zu formen und auszugestalten. Unterstützt wird dies dadurch, daß – auch um dadurch die Ernsthaftigkeit und Bedeutsamkeit zu unterstreichen – die Neuerung als ein Sachverhalt mit hoher Priorität behandelt und auf eine offizielle Schiene gehoben wird. Letzteres bedeutet, daß sich sowohl die offiziellen Gremien der Schule (z.B. die Konferenzen) intensiv und kontinuierlich damit auseinander setzen, als auch daß offizielle Zeit in die Neuerung investiert wird (z.B. von Hospitationen oder Teamteaching).“

Bedingungen, die im Zusammenhang mit dem Arbeitsfeld Schule stehen:

“Impulse und Unterstützung durch die Schulleitung

Neuerungen haben letztlich nur eine Chance, wenn die Schulleitung 'mitspielt'. Zum einen muß sie eine Art psychologische Stütze geben in dem Sinn, daß sie Lehrerinnen und Lehrer, die Neuerungen in Angriff nehmen, si-

cher sein können, ernst genommen zu werden und durch die Schulleitung Ermunterung, Zuspruch und Würdigung erhalten; dies schafft Legitimität und erhöht die Risikobereitschaft der Lehrenden. Zum anderen müssen sich die Schulleiter/innen aber auch als Ideengeber verstehen, die mit Anstößen, Impulsen, aber auch Angeboten die Entwicklung fördern, aber dabei immer darauf achten, daß sich die Neuerungen letztlich aus dem Kollegium selbst heraus entwickeln.

Mobilisierung schuleigener Kompetenzen

Die Ausbreitung von Innovationen in einer Schule ist nicht nur angewiesen auf spezifische Kompetenzen, sondern auf 'Keimzellen', in denen sich Verbündete mit solchen Kompetenzen zusammenschließen. Von daher gilt es, die in einem Kollegium vorhandenen Kompetenzen zu mobilisieren und solche Kollegen/innen zusammenzubringen, die schon 'vorgearbeitet' und bereits eigene Erprobungen vorgenommen haben. Dadurch, daß diese Kollegen/innen die Möglichkeit haben, ihre Ergebnisse vorzustellen, entwickelt sich eine Dynamik, die dazu führt, dass auch andere Kollegen/innen in den Sog der Entwicklung gezogen werden. Den anderen wird dadurch ermöglicht, Neugier zu entwickeln und Annäherung zu erfahren, weil sie das Neue aus eigener Erfahrung kennen lernen und mit eigenen Augen sehen können und weil sie auf diese Weise Ergebnisse und Begründungen aus erster Hand erhalten. Das Aufgreifen solcher Basisinitiativen und die Unterstützung von Personen, die im Suchen nach neuen Wegen engagiert sind, muß dabei originäre Aufgabe der Schulleitung sein.

Vielschichtige Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation

Zum Verstehen und zum Transport von Neuerungen ist der Aufbau einer vielschichtig angelegten innerschulischen Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation unverzichtbar. Zusammenarbeitsarrangements und Begegnungsräume auf unterschiedlichen Ebenen (Fachkonferenz, Jahrgangsteams, Arbeitsgruppen, die Material entwickeln, Teamteaching) fördern die Fähigkeit zu lernen und Probleme zu lösen; sie sind auch die einzige Möglichkeit, um pädagogisches Handeln überhaupt angemessen reflektieren zu können. Dadurch wird eine Lernkultur geschaffen, die es den Lehrenden ermöglicht, neue Erfahrungen zu machen, neue Sichtweisen von Unterricht zu erleben, alternative Methoden kennen zu lernen und damit nach und nach zu einem besseren Verständnis der Innovation zu gelangen. Auf diese Weise werden die Lehrerinnen und Lehrer sicherer und gelassener, aber auch sensibler in ihren Wahrnehmungen, werden sie ermutigt, eingefahrene Gleise

ihres Unterrichts zu verlassen, lernen sie das Spektrum ihrer Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern und damit zunehmend neue Akzentuierungen ihres Unterrichts vorzunehmen. Allerdings läßt sich eine solche Kooperations- und Lernkultur nicht verordnen. Es ist gut, wenn sie auf einer informellen Schiene aufgebaut und auf einer menschlichen Basis gewachsen ist, weil sie dann bei Störungen und Konflikten weniger anfällig ist.

Entwicklung eines positiven Fortbildungsklimas

Wenn Neuerungen sich entwickeln und ausbreiten sollen, sind sie unbedingt auf ein positives Fortbildungsklima an der Schule angewiesen, das von den Verantwortlichen der Schule auch offensiv vertreten und transparent gemacht wird. Ein solches Fortbildungsklima ist deshalb erforderlich, weil nur auf diese Weise kontinuierlich angelegte Lernprozesse der Lehrenden möglich sind und weil nur dadurch die Chance besteht, daß zusätzlich neue Kompetenzen und Informationen von außen in die Schule gebracht werden. Entscheidend ist die Reichhaltigkeit der Fortbildungspalette, um damit den unterschiedlichen Interessen und Verarbeitungsstrategien der Lehrenden entgegenzukommen. So ist es wichtig, daß neben dem Besuch externer Fortbildungsveranstaltungen, die gezielt und gemeinsam auch für den Bedarf der Schule ausgewählt werden, schulinterne Fortbildung stattfindet, in der die Neuerung für die spezifischen Bedingungen vor Ort schulpraktisch kleingearbeitet wird. Zur Fortbildungspalette gehört aber auch, daß andere Schulen aufgesucht werden, um sich die neuen Dinge zeigen zu lassen und von anderen Kollegen/innen zu lernen.

Wahrnehmung von Toleranz im Kollegium

Ob sich Neuerungen an einer Schule ausbreiten können, ist auch abhängig von den Stimmungen an der Schule, von der Kultur und den Normen im Kollegium und dem Geist der Organisation. Ganz entscheidend ist die Wahrnehmung von Toleranz im Kollegium und ganz wichtig ist auch, ob es so etwas gibt wie eine 'Fehlerkultur', in der es möglich ist, ohne Prestigeverlust über persönliche Probleme zu reden. Ein gemeinsamer Konsens über Ziele und Prioritäten ist dabei der Umsetzung neuer Ideen und Konzepte förderlich."

Bedingungen, die den regulativen Rahmen und den unterstützenden Kontext von Schule berühren:

„Konzertierte Aktionen im Bereich Lehrerfortbildung

Innovationen sind nicht umsonst zu haben. Wenn ernsthaft Interesse daran besteht, daß Neuerungen tatsächlich auch in der Breite der Schulen Eingang finden, dann müssen auf unterschiedlichen Ebenen 'Investitionen' vorgenommen werden. Eine solche Investition könnte beispielsweise die Durchführung konzertierter Aktionen im Bereich Lehrerfortbildung sein. Dabei geht es darum, Lehrerfortbildungsressourcen – ggf. auch durch Verlagerungen aus anderen Schulformen – zu bündeln und zu konzentrieren, um auf diese Weise in der sensiblen Phase einer Innovation (etwa zum Beginn neuer Richtlinien und Lehrpläne) besondere Anschubkräfte zu mobilisieren. Den Lehrerinnen und Lehrern würde auf diese Weise auch deutlich gemacht, daß es sich um eine wichtige Sache handelt.

Bereitstellung materieller Hilfen

Die Ausstattung mit vielfältigen Materialien (beschaffte oder selbst entwickelte) ist eine wichtige Bedingung dafür, daß Innovationen in Schule Fuß fassen und sich stabilisieren können. Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nicht nur durch Materialien animieren, um dann auch etwas Neues auszuprobieren, Materialien sind auch eine wichtige Stütze, d.h. sie geben bei neuen Konzepten Anhaltspunkte und Anregungen und dienen damit der Orientierung und Vergewisserung. Günstig sind vor allem unterrichtsnah aufbereitete Materialien. Solche praktischen Hilfen veranschaulichen und beschreiben Umsetzungsmöglichkeiten, sie tragen aber auch dazu bei, daß eine gemeinsame Verständigungsgrundlage geschaffen und damit vermieden wird, daß zu sehr abstrakte Begriffe die Oberhand gewinnen.

Angleichung des regulativen Rahmens für Schule

Nicht selten findet sich die Situation, daß Innovationen auf dem Papier eine hohe Überzeugungskraft haben, dass jedoch der sich in Bestimmungen und Erlassen ausdrückende regulative Rahmen der Alltagspraxis keine Entsprechung bietet, d.h. unverändert bleibt und damit vielfach die Intentionen der Neuerung unterläuft bzw. unmöglich macht. Diejenigen, die keine Veränderung wollen, kommt dies vielleicht als Alibi sogar gelegen, weil sie sagen können, dass Reformen bei solchen Bedingungen schon gar nicht machbar sind; andere, die die Intentionen umzusetzen versuchen, müssen dagegen ständig gegen irgendwelche Bestimmungen 'verstoßen', um erfolgreich zu arbeiten. Wenn Innovationen eine Chance haben sollen, dann ist eine Überprüfung und ggf. Angleichung des bestehenden regulativen Rahmens unabdingbar, ja möglicherweise sind sogar neue Regelungen

dingbar, ja möglicherweise sind sogar neue Regelungen erforderlich, die die Umsetzung befördern helfen.

Investition von offizieller Zeit

Neuerungen werden von den Lehrerinnen und Lehrern auch unter dem Aspekt von Aufwand und Zeit kalkuliert und bewertet. Innovationen, die zu große Anforderungen an Vorbereitung und Durchführung stellen und die die Erwartung von Extraarbeit induzieren, werden auf Resistenz stoßen, wenn sie nicht gleichzeitig Kompensationsmöglichkeiten für den in die Innovation investierten Aufwand bieten. Für die Lehrenden ist es nicht nur wichtig, daß sich Einsatz und Nutzen die Waage halten müssen, ebenso wichtig ist es für sie, daß Energie, die für die Innovation eingesetzt wurde, an anderer Stelle zumindest partiell wieder eingespart werden muß. Von äußerster Bedeutsamkeit ist es deshalb, daß auch offizielle Zeit (z.B. unter Verwendung des in der Schule vorhandenen Stundenpools) in die neuen Aktivitäten investiert wird. Damit wird nicht nur der Stellenwert der Innovation unterstrichen, die Investition offizieller Zeitanteile kann auch als eine Art 'weicher Gratifikation' interpretiert werden, die von den Lehrenden als anerkennende Rückmeldung ihrer geleisteten Arbeit verstanden wird.

Unterstützung und Ermutigung durch Schulaufsicht

Wie Schulleiter/innen haben auch Schulaufsichtspersonen bei Innovationen eine wichtige unterstützende Funktion. Sie müssen vor allem die für Innovationen so wichtigen Freiräume der Schulen schützen, müssen Rückhalt und Rückendeckung geben. Ihre Aufgabe ist es aber auch, beharrliche Überzeugungsarbeit zu leisten, zu ermutigen, zu sensibilisieren und anerkennende Rückmeldungen zu geben. Wenn Schulen diese Stütze spüren, trauen sie sich mehr zu und können sich selbstbewusster an die Gestaltung der Schule heranwagen. Konkret können Innovationen von Schulaufsichtspersonen z.B. dadurch gefördert werden, daß sie Kontakte und Besuche zwischen Schulen vermitteln, Arbeitskreise zur Materialentwicklung einrichten, Lehrerfortbildungsveranstaltungen organisieren, regelmäßige Schulleiterbesprechungen zu inhaltlichen Themen durchführen, durch Versetzungen Lehrer/innen zusammenbringen, die gut miteinander arbeiten können oder den Schulen Hinweise dafür geben, wie sie durch geschicktes Ausnutzen der vorhandenen Stundenkontingente Ressourcen für gemeinsame Lernräume der Lehrer/innen schaffen können.

Schulaufsichtspersonen können aber auch dahingehend unterstützend tätig sein, dass durch eine flexiblere und unkonventionelle Verwaltung nicht zu viele Reibungsverluste entstehen und damit nicht zu viel 'pädagogische Zeit' verloren geht.

Einbeziehung der Eltern

Innovationen in der Schule brauchen auch die Unterstützung der Eltern. Dies gelingt aber nur, wenn die Schule die Eltern über ihre Innovationen nicht im Unklaren lässt und versucht, durch eine sehr offensive Elternarbeit (z.B. Elternstammtische, Mitarbeit von Eltern bei Materialerstellung) an die Eltern heranzukommen. Ziel all dieser Aktivitäten muß es sein, den Eltern die Arbeit der Schule verständlich zu machen und einen pädagogischen Konsens zu ermöglichen, damit die Eltern die für sie häufig unkonventionellen Aktivitäten der Schule verstehen lernen und auf dieser Grundlage dann auch selbst einen Beitrag zur Unterstützung und Verstärkung der schulischen Arbeit leisten können."

Bedingungen, die die konkrete Umsetzung der Innovationen im Blick haben:

„Nicht zu viel auf einmal

Wichtig für den Erfolg einer Neuerung ist, daß nicht zu viel auf einmal angegangen wird, sondern dass zunächst eine Konzentration auf wenige Teilaspekte der Innovation erfolgt. Die Erfolgchance ist dabei umso größer, je mehr es gelingt, diese Aspekte parallel in den verschiedenen Gremien der Schule zu behandeln, um die Aktionsbereiche miteinander zu verklammern und damit den Grad der Auseinandersetzung zu erhöhen: Pädagogische Konferenzen greifen die Innovation systematisch-theoretisch auf, in schul-internen Fortbildungsmaßnahmen berichten externe Experten über ihre Erfahrungen, Fachkonferenzen versuchen eine fachspezifische Akzentuierung, Kleingruppen entwickeln Unterrichtseinheiten und Materialien. Erst wenn die Lehrer/innen den Eindruck haben, daß sie positive Wirkungen im Umfeld ihres Aktionskreises verspüren, ist eine gute Basis gelegt, um zuversichtlich neue Ziele in Angriff nehmen zu können.

Viel Zeit zum Ausprobieren und Reflektieren

Es ist wichtig, daß die Innovation in kleinen, aber verbindlichen Schritten angegangen wird und man sich bewußt auf einen längeren Zeithorizont einlässt. Günstig ist es dabei, den Weg des Ausprobierens verschiedener Mög-

lichkeiten zu nutzen. Solche Probeläufe, die zunächst auf bestimmte Jahrgangsstufen begrenzt werden sollten, haben den Vorteil, dass die Neuerungen nicht nur bewußter in Augenschein genommen werden können und damit eine größere Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sie ermöglichen es auch, daß die zunächst nicht direkt Betroffenen die Sache in Ruhe beobachten, sich mehr und mehr Informationen aus eigener Anschauung besorgen und damit nach und nach Vertrauen in die Sache gewinnen können.

Auch wenn die o.g. günstigen Bedingungen vorliegen, haben Innovationen in Schulen keinen leichten Stand. Es gibt viele Einflüsse, die aufkeimende, aber noch nicht stabilisierte Entwicklungen wieder schwächen können. So geraten beispielsweise innovative Entwicklungen unter Druck und werden vielleicht sogar unterlaufen, wenn in den benachbarten Teilen des Schul-systems weiterhin traditionelle pädagogische Leitideen curriculare Geltung haben. Auch Einschnitte im Ressourcenbereich können entwicklungs-hemmend wirken und die Motivation reduzieren. Schließlich gibt es Hemmnisse, die aus dem didaktischen Denken der Lehrerinnen und Lehrer resultieren, insofern als sich bewährte Gewohnheiten etabliert haben, die stark prägend sind und die nur langsam verändert werden können. Von daher ist es sicherlich angebracht, bei Innovationen sich auf längere Zeithorizonte einzustellen, Geduld zu wahren, viel Unterstützung und Toleranz aufzubringen und mit Ermutigung und Beispielen langsam die Entwicklung neuer didaktischer Denkmuster voranzutreiben" (HAENISCH 1994, S. 40ff.).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie mit Lehrern einschlägige Erfahrungen mit der Einführung neuer Lehrpläne und vergleichen Sie diese Erfahrungen mit den dargestellten innovationsfördernden Bedingungen!
2. Systematisieren Sie hemmende Faktoren bei der Einführung neuer Lehrpläne!

IV. Schule: Theoretische Konzeptionen und praktische Bezüge

1. Schule als pädagogisches Feld – 2. Schule als Gestaltungsfeld – 3. Schule als Entscheidungsfeld – 4. Schule als Reflexionsfeld: Erziehung und Bildung

1. Schule als pädagogisches Feld

Vor etwa drei Jahrzehnten beschrieb JOSEF RATTNER aus seiner spezifischen individual- und sozialpsychologischen Sicht der Schulunterricht mit folgendem Schlaglicht:

„Seit Menschengedenken ähnelt der Schulunterricht einer Aggression, welche die ältere Generation an der jüngeren verübt. Das spontane, spiel-
freudige Kleinkind wird von der Schule wie von einem Gefängnis aufgenommen. Es sitzt hier die schönsten Jahre der Jugend ab, wobei eine charakterliche Formung praktiziert wird, die den sadomasochistischen ‘Untertan’ erzeugen soll. Einige Jahre unter dem Diktat des Schulmeisters bringen dieses Resultat mühelos hervor. Jedermann ist durch die Schule lebenslänglich gezeichnet – sein Gemüt hat für dauernd die Eigenschaften des ‘Schülers’ erworben, der er sein mußte.

Die Lebendigkeit des Kindes erfährt in der Zwangsschule eine massive Drosselung. Das stundenlange Stillsitzen und das passive Entgegennehmen des Lernstoffes sind erste Anleitungen zur Produktion des Zwangscharakters, den unsere Kultur benötigt, um sich in ihren Unnatürlichkeiten am Leben erhalten zu können. Der Tagesablauf des an sich schöpferischen und emotional-beweglichen Kindes wird starren Ritualen unterworfen... Unsere Schulsysteme bremsen nicht nur die Motorik, sondern auch die gesamte Emotionalität des Kindes. Es soll zu einer eigentlichen ‘Lernmaschine’ werden. Dem Musterschüler gelingt dies unter Umständen auf Kosten seiner inneren Entwicklungsfähigkeit. Er hat dann Erfolg und wird zum Vorbild seiner Mitschüler erhoben. Aber die gehemmte Lebendigkeit muß zu tiefen Verstimmungen und Selbstentfremdung führen. Sie speist die allgemeine Frustrationsempfindung, die bei leisesten Anlässen in Aggression umschlagen kann ...

Der allgemeine Wettbewerbsgeist unserer Schulen fügt ein weiteres hinzu, um die sadomasochistisch verformten heranwachsenden Persönlichkeiten noch antihumaner und serviler zu machen. Ehrgeiz wird als Haupttugend des Schülers gezüchtet, viel mehr als Kooperation, Hilfsbereitschaft und soziale

Verantwortung. Jeder Schüler soll 'nur für sich schauen'. Leistung allein wird prämiert, die Mitmenschlichkeit mag vor die Hunde gehen. So entsteht eine Kampfstimmung zwischen den Kindern, die um die Gunst der Lehrer und Eltern durch Leistungen buhlen, die diejenigen ihrer Kameraden übertreffen. In einem solchen Schulbetrieb ist potentiell 'jeder gegen jeden'. Der Triumph des einen ist der Mißerfolg des anderen. So werden die Heranwachsenden auf das Wirtschaftsleben und die Politik vorbereitet. Die Schule ist schon ein früher Schauplatz für den 'Kampf ums Dasein' " (RATTNER 1971, S. 199-201).

Gegenwärtig empfinden indessen viele Schüler die Schule nicht mehr als gefürchtete regulative Institution. Vielmehr meinen sie ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis hervorheben und feststellen zu können, dass sich die Lehrer für das schulische Fortkommen ihrer Schüler einsetzen. Schüler äußern, die Schule sei für sie etwas Individuelles geworden, so jüngst eine Abiturientin:

„Der Schüler mit zerrüttetem Elternhaus erfährt in der Schule durch Freunde und Lehrer ... eine Zuwendung, die er im Privatleben nicht hat. Für den nächsten Schüler ist Schule eine nervige Pflicht, und er lässt dies seine Lehrer deutlich spüren. Der dritte Schüler legt mit deinem Schulbesuch ganz bewusst einen wichtigen Grundstein für sein späteres Leben. Vielen Schülern dient die Schule allerdings zur Präsentation ihrer selbst“.

Aufgaben:

1. Versuchen Sie sich zu erinnern:
In welcher Bedeutung haben Sie selbst Ihre Schule erlebt?
2. Überlegen Sie, ob welche Funktionen von Schule legitim sind bzw. als konstitutiv für eine Konzeption von Schule gelten können. Überprüfen Sie dabei, ob die traditionellen Aufgaben von Schule, nämlich die Schüler zu sozialisieren, zu personalisieren, zu qualifizieren, zu selektieren, noch ihre Berechtigung haben!

Über die Schülerperspektive hinaus kennzeichnet, wie Sie vielleicht durch bereits absolvierte Praktika erkannt haben, eine Fülle weiterer Ereignisse das Geschehen in der Schule, und zwar in allseitiger Wechselwirkung und in Abhängigkeit von einem vielschichtigen Umfeld. Man benutzt zur Beschreibung dieser Zuständlichkeit häufig das Modell des „pädagogischen Feldes“, weil dieser aus der Feldtheorie entlehnte

Begriff allen Betroffenen zugleich eine angemessene Orientierung im Hinblick auf Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten gestattet. Die als „pädagogisches Feld“ bezeichnete Komplexität lässt sich nach KLAUS MOLLENHAUER auch als „Sinnzusammenhang aus den Handlungen aller im Feld Interagierenden“ verstehen:

„Dieser Sinnzusammenhang baut je nach Kontaktdichte aller Beteiligten teilweise auf längerfristig überdauernden und damit auch relativ verlässlichen Gemeinsamkeiten auf. Da er aber gleichzeitig immer auf eine konkrete Situation bezogen ist, unterliegt er auch ständig der Tendenz zur Veränderung“ (MOLLENHAUER in KÖCK 1987, S. 28).

Aufgabe:

Überlegen Sie, ob die gegenwärtige Schule diesem Verständnis entspricht, und wenn Sie Abweichungen feststellen, worin diese begründet sind und ob sie sich rechtfertigen lassen.

Mit der Erforschung des „pädagogischen Feldes“ befasst sich die Schulpädagogik. Diese wird traditionell in folgende Teilbereiche gegliedert:

„Theorie der Schule und der Schulorganisation, Allgemeine Didaktik und Methodik, Historische und Vergleichende Schul- und Bildungsforschung, Theorie des Schullebens und der Schulerziehung, Fragen der Schuladministration und des Schulrechts, Schülerbeurteilung und Schüler/Schulberatung, Schulhygiene“ (KECK 1994, S. 299).

Die Schulpädagogik ihrerseits wird mit anderen Subdisziplinen (z. B. Allgemeine bzw. Systematische Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, Erwachsenenpädagogik, Sonderpädagogik, Vorschulpädagogik) zum Gesamtfach Erziehungswissenschaft zusammengefasst (vgl. LENZEN 1994, S. 38f.). Neben „Erziehungswissenschaft“ ist Ihnen noch der Begriff: „Pädagogik“ geläufig. Mit „Erziehungswissenschaft“ bezeichnet man herkömmlich die spezifisch wissenschaftliche Tätigkeit, das Forschen, die Theoriearbeit, während „Pädagogik“ auf das Handeln in Praxis und Lebenswelt abhebt: Der „Pädagoge“ (aus „pais agein“: Knabenführung) im alten Griechenland war derjenige Haussklave, der die Kinder, oft an Seilen festgebunden, damit sie nicht wegliefen, zur Schule transportierte; er hatte keine Lehraufgabe. Bis vor wenigen Jahrzehnten bezeichneten sich die Volksschullehrer als

„Pädagogen“, die Gymnasiallehrer als „Philologen“, und beide Gruppen pflegten dieses Verständnis mit großem Selbstbewusstsein.

Aber zurück zur Schulpädagogik: Traditionell hat sich diese – das wird aus obiger Einteilung deutlich – insbesondere mit Fragen von Schule als Institution und Organisation sowie der Lehrkunst bzw. der Lehreraufgaben befasst. In der letzten Zeit ergeben sich gleichsam als Modernitätsschub neue Perspektiven: Existentielle und schulische Belange der Schüler und der Schulgemeinde (Lehrer, Eltern, Schulaufsicht), also Schulpädagogik unter dem Aspekt der sozialen Erfahrungen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Schulpädagogik kann dabei das breite Methodenrepertoire aufgreifen, das die Gesamtdisziplin im Laufe der Zeit entwickelt hat:

- „perspektivisch den historischen, vergleichenden und systematischen Ansatz,
- instrumentell die hermeneutischen, spekulativen, ideologiekritischen, empirischen und deskriptiven Verfahren samt Varianten,
- die Zusammenarbeit mit den (Hilfs-)Wissenschaften Soziologie, Psychologie, Anthropologie, Philosophie (Ethik), Ökonomie, Rechts- und Politikwissenschaft sowie neuerdings Ökologie.

Kennzeichnend ist in allen Fällen die enge Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis: *‘Schulpädagogik ist mit praktischen Problemen des Unterrichtens und Erziehens in der Schule befaßt. Sie braucht jedoch Rückbindung an die Theoriebildung und an die empirisch-pädagogische Forschung’* (HAARMANN 1997, S. 12).

Da heute bewusst wird, dass Theorie und Praxis miteinander verschränkt sind, ist, wie Sie erkennen können, die strenge Unterscheidung der Begriffe: Erziehungswissenschaft und Pädagogik aufgegeben worden, es sei denn, dass ausdrücklich eine der beiden Nuancen hervorgehoben werden soll. Am ehesten kann diese Verschränkung an der Bezeichnung: Schulpädagogik gezeigt werden: Der Begriff: Schulerziehungswissenschaft ist nicht aufgekommen. Wohl aber sind Theorien der Schule entwickelt worden, aber als Teilbereich der Schulpädagogik, gleichsam als sei hier die Theorie der Praxis untergeordnet.

Aufgaben:

1. Wiederholen Sie aus Ihrem Schulunterricht die Bedeutung der Begriffe: Theorie, Modell, Konzeption. Informieren Sie sich sodann in Fachlexika, auch in wissenschaftstheoretischen Nachschlagewerken.
2. Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse bezüglich der Methoden der Erziehungswissenschaft. Die entsprechende Literatur führt in der Regel die Stichworte „Theorien“ bzw. „Methoden“ der Erziehungswissenschaft in ihrem Titel.

Insgesamt bleiben die Umrisse des Gegenstandsbereiches „Schulpädagogik“ unscharf. Insbesondere wenn Sie von Ihren Fachstudien her an strenge inhaltliche Ordnung des Gegenstandsbereiches und eindeutige Begrifflichkeit gewöhnt sind, kann Sie eine solche Heterogenität befremden. Deshalb sollten Sie in pädagogischen Fachdiskussionen zunächst das Verständnis der Begrifflichkeit und die konzeptionelle Perspektive Ihrer Gesprächspartner abklären; Sie werden feststellen, dass sich danach sehr schnell eine gemeinsame Verstehensbasis herstellen lässt. Keineswegs sollten Sie sich hierbei verunsichert fühlen, sondern sich bewusst machen, dass sich der Zielgegenstand der Pädagogik nicht als ein System erfahrbarer Sachverhalt ergibt, sondern dass es der Menschen in seiner Dynamik und Unverfügbarkeit ist. Von daher erscheint es plausibel, wenn neuerdings Autoren dazu übergehen, den Gegenstandsbereich der Schulpädagogik nach zentralen Tätigkeitsbereichen der agierenden Personen, z.B. der Lehrer, zu ordnen:

„Es ließen sich drei Hauptperspektiven ausmachen, denen diese Tätigkeitsbereiche oder Handlungsfelder zuzuordnen wären ...

- (1) *Reflexionsfelder* wie: über Schule als Institution nachdenken und ihren historischen wie aktuellen Bildungs- und Erziehungsauftrag überprüfen ..., Heranwachsende mit ihren Problemen unter gewandelten Lebensbedingungen zu verstehen suchen..., nach einem Kindern gemäßen Leistungsbegriff und entsprechenden Beurteilungsverfahren suchen ...;
- (2) *Entscheidungsfelder*, z.B.: sich selbst in der Rolle als Lehrer/in definieren und (weiter-)qualifizieren ..., seine Position zu den Lehrplänen finden und ihre Orientierungsrahmen nutzen ..., das Methodenrepertoire ausschöpfen und den eigenen Lehrstil finden ..., schülergerechte Konzepte für den Unterricht suchen, ihn entsprechend planen und überprüfen;

(3) *Gestaltungsfelder*: die Schule zu einem Lebensraum für Kinder und Jugendliche ausbauen helfen ..., soziale Prozesse beobachten und ein gewaltfreies Miteinander fördern ..., Medien, auch moderne, sinnvoll auswählen und auf eine die Schüler/innen aktivierende Weise einsetzen ... , mit Eltern arbeiten und sie in das Schulleben mit einbeziehen ..., die Schule nach außen öffnen, außerschulische Kontakte und Lernorte nutzen ...

Mit Hilfe solcher Kategorien könnte Schulpädagogik als *Theorie pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht* noch deutlicher an Praxisbezug gewinnen, ohne an theoretischer Fundierung zu verlieren. Dass sich die genannten Handlungsfelder angesichts der sozusagen mehrdimensionalen Komplexität des Gebildes Schule vielfältig berühren und überschneiden, liegt auf der Hand" (HAARMANN 1997, S. 14f.).

Aufgabe:

Erarbeiten Sie aus HAARMANN, S.9ff. (dort: -Überblick-), aber auch aus anderen Publikationen sowie Nachschlagewerken, die Geschichte der Schulpädagogik.

Zählt die Pädagogik auch zu den praktischen Wissenschaften, weil ihr Zielfeld die Praxis ist, so muss dennoch die Notwendigkeit von Theorie festgestellt werden. Theorien enthalten generalisierte Erkenntnisse zur Verbesserung der Praxis; solche Erkenntnisse sind tiefer, ausgewogener und systematischer als aus naivem Alltagswissen entstandene Einschätzungen, sie stellen Entscheidungshilfen von grundlegender Bedeutung dar. Sie sind aber nicht unabdingbare Richtschnur. Denn es ist andererseits für die Pädagogik bzw. ihren Zentralgegenstand, den Menschen, von Vorteil, dass sie sich von der Praxis her allgemeinverbindlichen Theorien und deren unumstößlicher Gültigkeit widersetzen und damit einer Manipulation vorbeugen können.

Aufgabe:

Informieren Sie sich in fachlichen Nachschlagewerken oder in der Einführungsliteratur über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik.

2. Schule als Gestaltungsfeld

Zunächst sei ein kurzer Streifzug durch die Wortgeschichte unternommen: „Schola“ war im Klosterleben der Ort oder die Zeit der Ruhe, Muße bzw. der Beschäftigung während der Mußestunden. Das entsprechende griech. Substantiv gehört zum Stamm „echein“: haben, halten, innehalten, besitzen. „Schule“ sollte also geistigen Besitz grundlegen und vermehren; die Geschwindigkeit bei diesem Vorgang war nicht entscheidend, wohl aber das Ergebnis, dessen Qualität. Im weiteren Gang dieses Teilkapitels soll immer die Frage bedacht werden, ob die Schule diese offensichtlich bewährten Bahnen verlassen muss, insbesondere angesichts der Geschwindigkeitsanforderungen der Zukunftsgesellschaft.

Im Folgenden wollen wir das Schulgeschehen mittels der oben dargestellten Tätigkeitsbereiche analysieren, uns also der Schulpädagogik unter wissenschaftlicher Perspektive zuwenden. Dazu führen wir Ihnen Theorien vor, die Ihnen die Entwicklung und die Eionschätzung einer eigenen Beurteilungskompetenz erleichtern sollen. Es kommt nicht darauf an, dass Sie diese Konzeptionen übernehmen, sondern dass Sie einen eigenen Standpunkt, gleichsam eine eigene Theorie, gewinnen und daraus eine selbstständige Handlungskompetenz ableiten.

Zunächst soll Ihnen ein aktuelles Reformkonzept, nämlich „Öffnung der Schule“, vorgestellt werden, das auf Schule als Gestaltungsfeld abhebt und damit insbesondere den Belangen der Schüler entsprechen und Schule zu einem Lern- und Lebensraum für heutige Jugendliche gestalten soll:

„Die dabei leitende Grundüberzeugung ist die von der Notwendigkeit einer *Passung von Schule und Jugend*. Danach kann die Schule nur dann ihre bildende Wirkung entfalten, wenn sie unmittelbar an die Lebensprobleme und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen anschließt. Man kann zwischen einer jugendkulturell und einer jugendanthropologisch inspirierten Konzeption einer neuen Schule unterscheiden:

- (a) Das Leitbild einer *jugendkulturell orientierten Schule* hat programmatisch vor allem FRITZ BOHNSACK vertreten. Wenn Schule zu einer Stätte werden will, wo die Probleme und Interessen der Heranwachsenden wirklich berücksichtigt werden, dann müssen die gewandelten Formen und Normen des heutigen Jugendlebens bewußt in sie Eingang finden: die frühere Orientierung an der Gleichaltrigengruppe, die wachsende Bedeutung der Freizeitkultur gegenüber dem Arbeitsleben, das zunehmende Interesse an Selbstentfaltung und auch die Sorgen um die Zukunft. Eine *Schule als*

Ort der Jugendkultur soll partnerschaftlich-kooperative Umgangsformen zwischen Lehrern und Schülern verwirklichen und den Schülern mehr Möglichkeiten der Wahl und der selbstverantworteten Entscheidung eröffnen. Diese neue Jugendschule setzt an die Stelle der Monokultur des fachspezialisierten Frontalunterrichts offene und insbesondere projekt-haft-überfachliche Unterrichtsformen. Der Unterricht und noch mehr das Schulleben sollen in Spiel und Gestaltung auch die musisch-sinnlichen Elemente der jugendlichen Freizeitkultur einbeziehen. Um Gelegenheit zur unmittelbaren Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen der Gegenwart und Perspektiven der Zukunft zu geben, soll die Schule sich auch nach außen zu ihrem unmittelbaren sozialen und kulturellen Umfeld öffnen ...

- (b) Die Vertreter der zweiten Konzeption einer Passung der Schule an die Jugend begründen die Notwendigkeit offener Lernformen von einer *Anthropologie des Jugendalters* her. Mit dem Jugendalter erfolgt eine 'zweite Geburt' der Person, und damit beginnt die Suche nach einer neuen Identität. In dieser Phase des Lebenslaufs bilden sich z. B. gemäß der pädagogischen Anthropologie WERNER LOCHS die Fähigkeit zur Selbstdarstellung, die berufliche Kompetenz, die gesellschaftliche Rollenkompetenz und die politische Kompetenz heraus... Zu ihrer Entfaltung sind die Jugendlichen deshalb auf entsprechende Möglichkeiten der inner-schulischen Bewährung, der beruflichen Arbeit, auf die Erfahrung einer Vielzahl sozialer Rollen und ihrer Übernahme sowie auf das Erleben von Interessenkonflikten und Möglichkeiten der Mitbestimmung angewiesen. Da die Jugendlichen heute mehr Zeit als früher in der Schule verbringen (müssen), kommt dieser auch für die pädagogische Gestaltung der kritischen Entwicklungsphase eine größere Bedeutung zu. Ihre stärkere formelle Bedeutung sollte die Schule also auch *inhaltlich* ausfüllen, indem sie über ihre traditionellen akademischen Standards hinausgehend ein vielfältiges Spektrum subjektiv bedeutsamer Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Damit kann die allgemeinbildende Schule den Jugendlichen auch Alternativen zu den verhinderten und verkümmerten Formen von Erfahrung demonstrieren, die in Gestalt kurzlebiger Konsumgüter und vorfabrizierter Medienidole ihre alltägliche Lebenswelt überschwemmen. Auch und gerade die Schule sollte das Jugendalter als eine tiefgründige Suchphase anerkennen und allen Jugendlichen ermöglichen, sich in mindestens einem Erfahrungsbereich als aktiv und erfolgreich zu erleben. Das

für dieses Alter charakteristische Bedürfnis nach Orientierung und Verstanden-werden-Wollen sollte nicht nur durch die Gleichaltrigengruppe befriedigt werden; vielmehr sollte die Schule durch die Reflexion und Gestaltung der gemeinschaftlichen Lehr- und Lebensformen selber zur Thematisierung von Sinnfragen verhelfen. Die Schule sollte schließlich auch Möglichkeiten der tätigen Bewährung, der Fürsorge, der Selbstverantwortung, der eigenen Nützlichkeitserfahrung im Nahbereich eröffnen. Insgesamt gilt, daß die Schule in dieser kritischen Lebensphase ein sich in der Gegenwart erfüllendes Lernen ermöglichen soll, damit die jugendlichen das Selbstvertrauen erwerben, mit dem sie sich auch den Anforderungen einer ungewissen Zukunft stellen können. Die schulpädagogische Reformkonzeption, *welche programmatisch* auf diesem Handlungs-, Sozial- und Gegenwartsbezug schulischen Lernens insistiert, ist die Initiative 'Praktisches Lernen', die u. a. von ANDREAS FLITNER, PETER FAUSER, ECKART LIEBAU UND FRIEDRICH SCHWEITZER angeregt und begleitet wurde ...: 'Beim 'praktischen Lernen' wird das Lernen als eine aktiv-produktive und selbstbestimmte Leistung des Lernenden aufgefaßt, die bewußt auf die biographische Rückbindung Wert legt. Tätigsein wird als wesentliches Moment auch für intellektuelles Lernen verstanden ... Praktisches Lernen meint den handelnden Zugang zur Wirklichkeit unserer politischen, technischen, ökonomischen und künstlerischen Welt, nicht nur den über eine bloß intellektuelle Deutung ... Einbildungskraft, logisches Denken, symbolische Darstellung und praktisches Geschick greifen hier besonders eng ineinander. Der gestaltende Umgang mit der gegenständlichen Welt und die hierin zum Ausdruck kommende Eigentätigkeit bilden Widerstandskräfte gegen die zunehmende Überflutung durch mediatisierte Erfahrung aus zweiter Hand ... Das praktische Lernen veranlaßt Lehrer und Schüler *in der Praxis* dazu, die Grenzen des Klassenraums und der Schule zu überschreiten und sich auch an den Vorgängen des Gemeinwesens zu beteiligen: etwa wenn eine Buchbindewerkstatt eingerichtet wird und eigene Bücher vertrieben werden, wenn ein Schülerpavillon oder ein Labyrinth auf dem Schulgelände gebaut wird, wenn ein Biotop geschützt oder Schafe gehalten werden, wenn ein alter Landgasthof zu einem Schullandheim umgestaltet wird, wenn eine Weltzeituhr hergestellt oder ein Praktikum zur Berufserkundung absolviert wird, wenn über einen blinden Fleck in der Ortsgeschichte recherchiert wird, alte Mitbürger nach ihrem Lebenslauf befragt oder in der Bewältigung ihres Alltags unterstützt werden, wenn ein schuleigenes

Rundfunkprogramm produziert, eine Theaterwerkstatt eingerichtet wird oder eigene künstlerische und musikalische Produktionen der Öffentlichkeit vorgestellt werden” (ULLRICH 1999, S. 580ff.).

Beide konzeptionellen Varianten haben bislang keine durchschlagende Resonanz in den staatlichen Schulen gefunden. Es ist zu fragen, ob diese Konzepte ggf. organisatorisch zu anspruchsvoll sein und die Mehrheit der Schüler überfordern könnten. Die strukturellen Umwälzungen würden erheblich sein; z. B. müsste der Klassenlehrer mit vielen Stunden in seiner Klasse unterrichten, und zwar in mehreren Fächern und ggf. fachfremd oder überfachlich. Auf entsprechende Vorbereitung ist die Lehrerbildung derzeit nicht eingerichtet. Ferner wäre ein mehr oder weniger durchgestalteter Ganztagsunterricht bzw. eine Ganztagsbetreuung in der Schule erforderlich. Dies dürfte die öffentlichen Haushalte zusätzlich belasten. Einzig die Projekttagge bilden erste Ansätze für eine solche Unterrichts- und Erziehungsarbeit. – Eine so verstandene „Öffnung der Schule” ist indessen auch didaktisch nicht unbedenklich:

„Die bewußt gesuchte oder auch nur zugelassene Nähe im Umgang der Schüler und Lehrer miteinander und die ‘lebensnahe’ Ausrichtung der Unterrichtsinhalte und -methoden an den Interessen der Schüler und ihrer Alltagskultur führen nicht schon per se zu produktiveren Lernerfahrungen; sie können ganz im Gegenteil auch die Neigung der Jugendlichen verstärken, die Themen und Situationen des Unterrichts an die eigene, oft noch triviale Sichtweise anzuschließen.

Die beiden oben dargestellten Konzeptionen der *Passung* von Jugend und Schule – das sei hier rückblickend angemerkt – stehen mit ihrer zentralen Forderung nach Lebensnähe in einer breiten schulkritischen pädagogischen Tradition. Gegen die geschichtlich fortschreitende Verschulung und Spezialisierung des Lernens und seine Abtrennung von den Lebensvollzügen der Heranwachsenden geht es hier um die Sicherung der Praxisnähe der Schule und der Ungespaltenheit des schulischen Lernens. Doch das Angebot vielfältiger Formen selbsttätigen ‘praktischen Lernens’ sowie der Umgestaltung der Schulklasse zur Lerngemeinschaft und der Schule zu einer Einrichtung mit basisdemokratischen Anteilen entsprechen nur zum Teil den zentralen Entwicklungsanforderungen an die Jugendlichen und decken nur ansatzweise die Aufgaben ab, welche die Schule dabei zu erfüllen hat” (ULLRICH 1999, S. 591f.).

Mithin bedürfen die Reformkonzepte der Ergänzung, denn sie liefern nur ein verkürztes Paradigma (Erklärungsmuster). Auch jenseits der Schüler und jenseits der Alltagskultur bieten sich bedeutungsvolle Erfahrungen an: HEINER ULLRICH formuliert hierzu mit Bezug auf ZIEHE (s. Kap. 2, dort auch HORNSTEIN) wie folgt:

„Wenn die Schule einen produktiven Beitrag zur Lösung der Adoleszenzkrise leisten soll, dann muß sie nicht nur ein Möglichkeitsraum zur Selbsterprobung sein, sondern auch ein Ort *hinreichender Fremdheitserfahrung*. ...

Die mit der Öffnung der Schule zu den Jugendlichen verbundene Subjektivierung der Lerninhalte und Familialisierung der Rollenbeziehungen kann die für anspruchsvollere Formen der kulturellen Aneignung nötigen Fremdheits- und Diskrepanzerfahrungen verhindern. Die Zentrierung der Schüler auf ihre Eigenperspektive, ihre narzißtische Selbstbezüglichkeit, kann so geradezu verstärkt und unnötig verlängert werden.

In der Tatsache, daß die Lernanforderungen der Regelschule heute in eine so große Distanz zu den Lebensorientierungen der Jugendlichen getreten sind, liegt also nicht nur ein Mangel, sondern auch eine produktive Chance. Weil das Leben in der Schule nicht unter den emotionalen, sozialen, ökonomischen und anderen Handlungszwängen des sonstigen Alltags steht, hat sie die Möglichkeit, im Unterricht die Heranwachsenden aus der ursprünglichen Verstrickung in ihre Routinen und Stereotype freizusetzen und in eine gedanklich erschlossene Welt einzubeziehen. Neben der Schule gibt es gegenwärtig keine andere soziale Einrichtung, die den Jugendlichen systematisch dabei helfen kann, die Komplexität ihres Lebens in Natur, Gesellschaft und Geschichte zu erfassen und darin handlungsfähig zu werden. Der Unterricht ermöglicht durch die reflexive Distanz zum außerschulischen Leben eine freiere Sicht und macht lernbar, was sonst nicht in den Blick geriete. So kann es gerade nicht um die Öffnung der Schule zu einer 'Erlebnisgesellschaft' gehen, die in Konsum und Mediennutzung hedonistisch auf die Steigerung des Selbstbezugs gerichtet ist. Die Kernaufgabe der Schule muß vielmehr auch und gerade heute die *Öffnung des Schülers* für die Phänomene, Werke und Taten sein, an denen er seine Anschauungskraft und Urteilsfähigkeit ausbilden kann... Unser Plädoyer gilt... einem selbstverantwortlichen Lernen, in dem sich aus der Differenz zum Gewohnten neue und biographisch bedeutsame Perspektiven eröffnen können" (ULLRICH 1999, S. 594f).

Aufgabe:

Durchdenken Sie auf dem Hintergrund der bisher erworbenen Erkenntnisse die folgende Kurzgeschichte von ALFONS SCHWEIGGERT: „Dädalus und Ikarus“.

„Dädalus lebte vor vielen hundert Jahren. Er war Erfinder. Er lebte auf der einsamen Insel Kreta. Ringsherum war nichts als Meer. Eines Tages wollte Dädalus von der Insel weg. Aber wie? Am besten fliege ich, dachte Dädalus, mit dem Schiff geht es mir zu langsam.

Er sammelte also Vogelfedern und verklebte sie mit Wachs. Bald waren daraus Flügel geworden. Dädalus machte auch seinem kleinen Sohn Ikarus ein Paar Flügel. Er sagte zu ihm: 'Wenn wir gleich losfliegen, fliege bitte nicht zu tief, sonst berühren deine Flügel das Meerwasser, saugen sich voll, und du stürzt ins Meer und mußt ertrinken. Fliege aber auch nicht zu hoch, sonst schmilzt die Sonne das Wachs deiner Flügel, und du stürzt ab. Fliege schön in der Mitte zwischen Wasser und Sonne. Dann passiert dir nichts.'

Da sagte Ikarus: 'Aber, Vati, deine Flügel taugen doch nichts. Wir müssen uns ein Flugzeug bauen mit einem Motor. Als Erfinder müßtest du doch wissen, daß wir mit unseren Armen, an denen Flügel aus Vogelfedern hängen, nicht fliegen können. Weißt du noch, daß ein Flugzeug, um fliegen zu können, folgendes benötigt: eine der Erdanziehung entgegengerichtete Kraft, da es 'schwerer' als die umgebende Luft ist. Diese Kraft kommt durch den Auftrieb der Tragflächen zustande, der senkrecht zur Bewegungsrichtung steht. In der Luft entsteht infolge der Reibung ein in die Bewegungsrichtung fallender Widerstand, der ... 'Hör sofort mit dem Kauderwelsch auf', unterbrach Dädalus seinen Sohn Ikarus. 'Wer hat dir bloß wieder diese Flausen in den Kopf gesetzt? Das Küken will wieder mal klüger sein als die Henne. Schluß damit. Jetzt wird geflogen, und zwar mit meinen Flügeln. Ich möchte kein Wort mehr hören, sonst knallt's, verstanden.'

Ikarus senkte beschämt den Kopf und schwieg. Dann flogen beide los. Ikarus folgte seinem Vater in die Luft. Doch beide stürzten von dem Felsvorsprung, von dem sie sich abgestoßen hatten, direkt ins Meer. Dädalus rettete sich schwimmend ans Ufer, aber sein Sohn Ikarus ertrank. Da weinte Dädalus. Er wartete, bis sein totes Kind von den Wellen an Land geschwemmt wurde. Dann begrub er es und war sein Leben lang traurig. Den Leuten aber erzählte er, daß Ikarus der Sonne zu nahe gekommen sei. Dabei sei das Wachs, das die Federn verbunden habe, geschmolzen, und so sei sein Sohn ins Meer ge-

stürzt. Und die Leute nickten und sagten: 'Ja, ja, die Kinder, wenn sie ihren Eltern nur folgten, dann würde manches Schlimme nicht passieren'" (SCHWEIGGERT 1999, S. 96f.).

Wir möchten Sie an dieser Stelle darauf aufmerksam machen, dass der Handlungsbegriff in den letzten Jahren insbesondere in der Allgemeinen Pädagogik, noch nicht so sehr in der Schulpädagogik, gründlich durchdacht und diskutiert wurde. Gerade in der Didaktik gilt es aber zu verhindern, dass Handeln im verhaltenstheoretischen Sinn verstanden wird und einem Menschenbild anheim fällt, das den Menschen lediglich als reagierend versteht. Diese handlungsphilosophischen Erkenntnisse hat vor kurzem der spanische Erziehungswissenschaftler JOAN-CARLES MELICH wie folgt fokussiert:

„Wenn die Erziehung nicht ihren wesentlichen Charakter verlieren will, muß die Instrumentalität auf den richtigen Platz verwiesen werden. Es ist die ethische Vernunft, welche die instrumentelle Vernunft begrenzt, und es sind die moralischen Werte, und insbesondere die Verantwortung, die der Macht der Wirksamkeit die Flügel stützen" (MELICH 1995, S. 562).

Wir favorisieren stattdessen ein Handlungsmodell, das sich den Bedingungen menschlicher Freiheit und Verantwortung verpflichtet weiß. Die Konsequenz für die Didaktik kann nur lauten: Handeln im Unterricht, Selbsttätigkeit, darf nicht zum Selbstzweck werden.

3. Schule als Entscheidungsfeld

Nachdem wir uns zunächst mit einer Theorie zur Perspektive *Handlungsfeld* befasst haben, wollen wir uns nun der Perspektive *Entscheidungsfeld* zuwenden. Wenn Sie an die gegenwärtigen Pauker-Filme denken, dann wird Ihnen deutlich, dass dort Lehrer-Typen in allen möglichen – oder besser unmöglichen – Ausprägungen vorgeführt werden, nur nicht in dem Konzept, das gegenwärtigen wissenschaftlich-empirischen Erkenntnissen zufolge notwendig ist: dem Lehrer als Unterrichtsexperten, d.h. als Handelndem mit einem reichen expliziten Wissen im Bereich des Lehrens, das sich von den Vorstellungen denjenigen, die lediglich auf Grund persönlicher Erfahrungen bzw. intuitiven Wissens unterrichten wollen, gänzlich unterscheidet. Die Verwirklichung nach diesem Konzept erfordert eine spezielle, zeitintensive Ausbildung, die in der Regel auch nach der Erlangung formaler Abschlüsse anhält.

„Diese Konzeption ... geht auf Forschungen zum Wissen von Experten in verschiedenen Sachgebieten wie Schach, Physik, Computerwissenschaft, Radiologie, Ökonomie und Sozialwissenschaften zurück ... Untersuchungen auf der Grundlage des Experten-Novizen-Paradigmas haben überzeugend demonstriert, daß herausragende Leistungen weniger von hohen allgemeinen Fähigkeiten als von der Verfügbarkeit inhaltspezifischen Wissens abhängig sind. Dabei ist nicht die Menge des Wissens entscheidend, sondern seine Qualität; d.h. seine mentale Repräsentation, hierarchische Organisation und flexible Zugänglichkeit. Kontrastierende Studien mit Novizen und Experten in verschiedenen Sachgebieten haben gezeigt, daß der Erwerb einer reichen bereichsspezifischen Wissensbasis in der Regel mehr als 10 Jahre intensiver Ausbildung erfordert und nicht nur durch rezeptives Lernen erfolgen kann, sondern vor allem auch Lernen durch Tun erfordert.

Die dabei entstehende Expertise läßt sich wie folgt charakterisieren: Experten nehmen Situationen anders wahr als Novizen. Sie beurteilen Probleme nicht nach oberflächlichen Merkmalen, sondern aufgrund der wesentlichen strukturellen und zugleich lösungsrelevanten Aspekte. Sie verfügen über viele automatisierte Subroutinen, die das Arbeitsgedächtnis entlasten. Dadurch haben sie die Fähigkeit, ihr Handeln ständig überwachen und sich zugleich auf die Aufnahme neuer Informationen und dadurch notwendig werdende Entscheidungen zu konzentrieren“ (WEINERT U.A. 1990, S. 176f.).

Insbesondere die Verfügbarkeit zweier Wissensbereiche erscheinen für die Tätigkeit des Lehrers als bedeutsam:

- (a) Das Sachwissen, d.h ... „die konzeptuelle Struktur, die curricularen Ziele und die relevanten Lernaufgaben desjenigen Wissensbereichs, der gelehrt werden soll. Die Befunde mehrerer Studien zeigen, daß Experten durchweg über ein reicheres, besser organisiertes und leichter zugängliches Sachwissen verfügen als Novizen. Allerdings sind die Differenzen zwischen verschiedenen Experten ebenfalls sehr groß“ (WEINERT u.a., S. 177) ... Sachwissen „umfaßt deklarative wie prozedurale Anteile, d.h. sowohl die Kenntnis von Konzepten und Fakten als auch von Algorithmen und Heuristiken ... Darüber hinaus enthält es Annahmen über die Lehrziele, die Schwierigkeit des Stoffes und den curricularen Aufbau der zu vermittelnden Inhalte ... Das Sachwissen des Lehrers unterscheidet sich von dem des eigentlichen Sachexperten (etwa des Wissenschaftlers) normalerweise dadurch, daß es nur einen stark verengten, dafür aber in

didaktisch sinnvoller Weise organisierten Ausschnitt des potentiell verfügbaren Wissens darstellt“ (WEINERT U.A. 1990, S. 190f.).

(b) Das Wissen über Struktur und Organisation von Unterricht sowie Klassenführung:

- Klassenführungsbezogenes Wissen, d.h. Wissen über... „die Organisation des Unterrichts, das heißt die Sicherstellung von Rahmenbedingungen für eine effektive Stoffvermittlung. Dabei geht es besonders um die Herstellung einer störungsfreien Unterrichtsatmosphäre und um die schnelle Beseitigung aufgetretener Störungen. Bei dem dafür erforderlichen Managementwissen dürfte es sich um hochgradig prozeduralisierte Wissensbestände handeln, die über kognitive Auslöseschemata für typische Ereignisse und Ereignisabfolgen im Klassenzimmer handlungsrelevant werden“ (WEINERT U.A. 1990, S. 190).
- Unterrichtsmethodisches Wissen ... „Darunter fällt das implizite und explizite Wissen des Lehrers, wie der Unterricht aufgebaut und gestaltet werden sollte, um bestimmte Ziele zu erreichen. Es ist die zugrunde liegende Wissensstruktur als eine Menge von Schemata über Unterrichtsaktivitäten unterschiedlicher Allgemeinheit aufzufassen. Angenommen wird, daß die erfolgreiche Durchführung einer Unterrichtsstunde aufgrund eines mentalen Plans erfolgt. Dieser setzt sich aus verschiedenen Aktivitätsstrukturen oder Episoden zusammen, die die zentralen Segmente des Unterrichts markieren. Die schematische Organisation dieser Handlungselemente bedeutet u.a., daß die zugrundeliegende Wissensstruktur Leerstellen aufweist, die zur Realisierung eines konkreten Handlungsablaufs geführt werden müssen (z.B. durch geeignetes Sach- und Personenwissen). Eine wichtige Rolle für effektives Handeln spielen dabei Unterrichtsroutinen, die eine effiziente Bewältigung häufig auftretender Situationen und Anforderungen gestatten und den Handelnden mental entlasten“ (WEINERT U.A. 1990, S. 190).

- Diagnostisches Wissen: ...”Das personenbezogene oder diagnostische Wissen bezieht sich auf die Kenntnisse, die der Lehrer über seine Schüler hat. Es umfaßt sowohl das allgemeine Wissen über Schüler bestimmter Alters- und Schulstufen, deren typische Leistungsfähigkeiten und die bei ihnen zu erwartenden Schwierigkeiten als auch das Wissen über Besonderheiten, Stärken und Schwächen der eigenen Klasse und der einzelnen Schüler ... Auch das diagnostische Wissen läßt sich durch Schemata unterschiedlichen Allgemeinheitsgrades charakterisieren, die von Schemata über Schüler im allgemeinen bis hin zu ganz speziellen Personenschemata reichen. Die Art und Weise, wie diese Schemata organisiert sind, dürfte eine wesentliche Bedingung für die Effizienz der Wissensnutzung sein. Die Schemata steuern nämlich die Informationsaufnahme im Unterricht, beeinflussen die Interpretationen und Schlußfolgerungen des Lehrers über das Verhalten der Schüler und sind damit eine wichtige Determinante seiner Urteilsbildung und deren Genauigkeit” (WEINERT U.A. 1990, S. 191).

Die Erfahrungen aus Ihrem Praktikum haben Ihnen sicherlich gezeigt, dass die hier aus Analysegründen separat dargestellten Wissensbereiche auf der Realisierungsebene, d.h. bei der konkreten unterrichtlichen Tätigkeit in vielfältiger Weise miteinander vernetzt sind: Es liegt Interdependenz vor. Dies sei an einem Beispiel erläutert: Ein Lehrer, der erfährt, dass ihm aus organisatorischen Gründen kurzfristig ein Raumwechsel zugemutet wird, muss nicht nur möglichen Ablenkungen vorbeugen – man habe ihm z. B. den Musiksaal zugewiesen – sondern auch das geplante Medium wechseln, etwa die Tageslichtschreiber-Folie ist infolge anderer Lichtverhältnisse nicht mehr einsetzbar. Der Lehrer wird auf die von der Klasse eingenommene Sitzordnung achten müssen usw. – wahrscheinlich können Sie selbst weitere Beispiele hinzufügen.

Aufgabe:

Befassen Sie sich auch mit anderen Vorschlägen zur Lehrerbildung, z.B. mit dem im Literaturverzeichnis genannten Aufsatz von FRITZ OSER. Sie finden dort zudem Hinweise auf nicht-empirische Literatur.

4. Schule als Reflexionsfeld: Erziehung und Bildung

Gegenwärtig erfährt Fachliteratur, die sog. Unterrichtsrezepte mitzuteilen verspricht, große Nachfrage. Den Benutzer oder Käufer solcher Schriften treibt Unsicherheit, er möchte keine Fehler machen, kein Risiko eingehen. Er übersieht jedoch, dass solche Konzepte seine Entwicklung zum Initiator von echten Lernprozessen der Schüler verhindern (vgl. DRERUP 1988, S. 103ff.). Eine Rezept-Konzeption würde letztendlich zu einer verplanten Schule führen, wie sich an den in der früheren DDR für jedes Fach herausgegeben „Methodischen Hinweisen“ zeigen lässt, die jede Stunde bis in einzelne Phasen festlegten. Damit erübrigte sich jede Unterrichtswissenschaft, und nichts fiel leichter, als den Unterricht auch ideologisch zu kontrollieren.

Gleichermaßen ist bei den gegenwärtig gern angebotenen Konzepten einer Erziehungsschule Vorsicht geboten. Kann die Schule überhaupt die von der Familie oft nicht mehr geleistete Erziehung kompensieren? Lehrer von Eingangsklassen wissen oft gar nicht, wo zuerst sie mit ihren Domestizierungsprozessen ansetzen sollen. – Der Begriff: Erziehung setzt immer die Beziehung zu einem Kollektiv voraus., mit diesem soll – so HERMANN GIESECKE – der Zögling Überzeugungen, Verhaltensweisen, Einstellungen gemeinsam haben. Aber weder die Lehrer als Kollegium noch die Elternschaft zeigen ein kollektives Milieu, und auch der Staat will vorgeblich nicht erziehen, weil er – wie er behauptet – die wesentlichen normativen Entscheidungen freigegeben hat:

„Dem Ruf nach ‘mehr Erziehung’ in der Schule sind also die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür weitgehend abhanden gekommen, so daß es keinen Sinn mehr ergibt, ... einfach eine Liste des erzieherisch Wünschbaren aufzustellen und der Schule zu sagen, sie solle das alles nun auch verwirklichen. Und wie immer, wenn einer Idee die Wirklichkeit davon-gelaufen ist, für die sie einmal tragfähig war, droht daraus die Gefahr der Ideologisierung; sie zeigt sich u. a. darin, daß die eigentliche unterrichtliche Aufgabe der Schule zugunsten anderer, für erzieherisch wichtig gehaltener, immer mehr zurückgedrängt wird. Solche erzieherischen Vorgaben werden dann auf den Unterricht übertragen, so daß nur noch das gelehrt wird, was diesem Ziel dient; die objektive Wirklichkeit, die der Unterricht ja eigentlich aufklären soll, wird sortiert und instrumentalisiert. Derartige erzieherische Ansprüche erweisen sich darüber hinaus als bodenlos, weil der Unterricht von immer neuen so verstandenen Absichten geradezu überschwemmt wird; über die Schiene ‘Erziehung’ werden Ansinnen an die Schule herangetragen, die im Prinzip grenzenlos und auch allen möglichen Moden des Zeitgeistes

ausgeliefert sind: Was immer an Kindern und Jugendlichen zu bemängeln ist, wird der Schule überantwortet.

Weil aber diese Tendenz nicht mehr durch ein entsprechendes kollektives Ambiente gedeckt ist, wird sie zu einer schulpädagogischen Subideologie, die mit den realen gesellschaftlichen Bezügen wenig mehr zu tun hat. Vertrat die Schule früher im wesentlichen die Ideologie des ihr zugehörigen Milieus, so produziert sie nun eine eigene, und die ist gekennzeichnet durch einen anti-intellektuellen, anti-kognitiven und insofern auch anti-aufklärerischen Affekt, ferner durch Emotionalisierung und durch Überbetonen menschlicher Nähebeziehungen – alles Momente, die den Unterricht immer mehr entwerten" (GIESECKE 1999, S. 89f.).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie bitte: Soll in der Schule überhaupt Erziehung stattfinden?
2. Was halten sie von dem Vorschlag, der junge Mensch solle in Abstand zu dem, was er im täglichen Leben lernen kann, in der Schule wieder lernen: „Auswahl“ desjenigen, „was weiterführend ist, in seinen Entwicklungsgang paßt“, „Ordnung“ der „Wissenselemente und Methoden ihrer Gewinnung“, „Stetigkeit“, also: „weniges geduldig und langsam betrachten, das genaue Hinsehen einüben, das Zurückhalten gleich hervorspringender Urteile“ sowie „Tätigkeit“, also die Vermeidung einer Fernseh-Konsumhaltung: „Es muss etwas gemacht, gestaltet, konstruiert, ausgeführt, produziert werden – jede zielgerichtete, noch so einfache Produktionsaufgabe gibt ein Richtmaß für Auswahl, Ordnung, Stetigkeit, gibt primäre Erfahrung“ (SPIES, WERNER U.A. 1990, S. 16f.).

Gegenwärtig liest man immer häufiger, Schulische Bildung – um einen weiteren zielbezogenen Begriff der Schulpädagogik aufzugreifen – habe den Anschluss an die moderne Wissensgesellschaft verpasst. Als Beispiel dient dazu wird die Rückständigkeit der Schulen im Hinblick auf moderne Informationstechnologien angeführt. Schulministerien stellen Erfolgspläne auf, die innerhalb kürzester Zeit „die Schulen an's Netz bringen" sollen; aber ein bloßer Geräteanschluss ist nicht der Stein der Weisen. Denn die Entwicklung hat zu ganz anderen Erfordernissen geführt: Allein schon hat sich in der modernen Gesellschaft die Geschwindigkeit

ganz ungemein erhöht, mit der das Wissen veraltet und sich erneuert. Lernende in der Wissensgesellschaft leiden dabei unter Flüchtigkeiten und beliebig wechselbaren Oberflächlichkeiten.

„Diese verlangen nur Einstimmung, nicht *durchdrungenes* Wissen, also individuell tiefgehendes Verstehen von Sachverhalten. Jede Oberfläche verlangt *Lernen*, aber nur schwach oder sehr routiniert auch *Wissen*. Erst unter der Oberfläche beginnen die Herausforderungen ... ‘Bildung’ kann als *Initiation* verstanden werden, die durch *Anforderungen* prägt und bei der also *Schwierigkeiten* überwunden werden müssen. Das Resultat ist am Anfang nicht absehbar, jeder Lernende muss sich auf einen unbekannten – Alfred Whitehead sagte ‘abenteuerlichen’ – Prozess einlassen, der nicht einfach auf Bedürfnisse reagiert. Fächer geben Standards vor, zusammen ergeben die Anforderungen einen Kanon, der mindestens implizit immer vorhanden ist. Von der Höhe der Schwierigkeiten hängt der Tiefeneffekt wesentlich ab; die *Anstrengungen* bilden, nicht oder nachgeordnet der leichte Zugang. Anstrengungen müssen sich im Blick auf Ziele lohnen, aber sie dürfen die Standards nicht unterschreiten. Das *Lernproblem* muss sozusagen Härte zeigen, es darf nicht durch freundliche Anwesenheit korrumpiert werden; ich könnte auch sagen, nicht die ‘Motivation’ ist das erste Problem des Unterrichts, sondern die *Leistungserwartung* ... Ein Kreativnachmittag bei McDonald's mag eine für die Schulung der Geschmacksnerven heilsame oder folgenreiche Lernerfahrung sein, aber man kann darin sicher nicht ‘Bildung’ erkennen ... Auch das Stümpfern in einer Fremdsprache ist ebensowenig ‘Bildung’ wie das angelegene Lateinzitat, die galoppierende Stillosigkeit des Ausdrucks oder die Ignoranz gegenüber Welten, die sich nur theoretisch erschließen lassen.

‘Bildung’, anders gesagt, ist immer *niveauorientiert*, mit Abgrenzungen nach unten und als offener Zuwachs nach oben. Es gibt nie *zuviel*, wohl aber *zuwenig* Bildung, das Minimum kann unterschritten, das Maximum aber nie erreicht werden. Anders müsste jede noch so triviale Lernerfahrung ‘Bildung’ genannt werden, wogegen sich der Sprachgebrauch zu Recht zur Wehr setzt. Wer gut Auto fährt, ist kein ‘gebildeter Autofahrer’, und wer alle Nebenflüsse der Donau auswendig aufsagen kann, hat nur Schuldrill, nicht aber Bildung erfahren. ‘Bildung’ ist die Chance, Zugang zu finden zu allen Feldern des Wissens und Könnens, im weiteren des Verstehens ... , soweit sie nicht trivial sind und einfach im Lernalltag erfahren werden können” (OELKERS 1998, S. 155f.).

„Bildung ist eine *intransparente* Investition, bei der zu Beginn *nicht* klar ist, welche Formung das Resultat bestimmen wird ... Bildung ... verlangt *Umwege* und also fordernde Geduld, also eine sehr paradoxe Motivation. vom Verstehen lebt, sondern von der Verwendbarkeit ... *Wissensproduktion* und *Wissensverwendung* müssen aber vom *Aufbau* der Bildung unterschieden werden” (OELKERS 1998, S.156f.).

„Gegen das ‘an sich’ von Schlüsselqualifikationen ist daran zu erinnern, dass Bildung *persönlicher Stil* ist. ‘Le style est l’homme même’, sagte der COMTE DE BUFFON 1753 in seiner Antrittsvorlesung vor der *Académie française*; gemeint war die Ordnung und persönliche Präsentation der Bildung, die sich aus der je eigenen Erfahrung von Wissenschaft und Kunst ergibt ... Der Stil entsteht aus der Sicherheit im Umgang mit den Problemen, aus der Erfahrung des persönlichen Könnens, was Standards voraussetzt. Der Stil zeigt sich an den Feinheiten des intellektuellen Umgangs, der die *Höhe* des Problems erreicht hat ...

Die Flüchtigkeit der ‘Wissensgesellschaft’ ist nur dann mit Bildung bearbeitbar, wenn *Widerständigkeit* gefordert wird ... Bildung ist also in gewisser Hinsicht Selbstzweck. Sie dient dem Verstehen und so der Entwicklung einer ganz eigenen mentalen Ordnung, deren Stil daran zeigt, ob und wie Herausforderungen bestanden wurden ... Man könnte ... *Bildung* – mindestens in der Idealerwartung – als die einzig wirkliche ‘Schlüsselqualifikation’ der Zukunft verstehen: Stilsichere Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Kenntnis von Kultur und Geschichte, dazu naturwissenschaftliches Wissen, Einsicht in Religionen, Literatur und historische Geographie, nicht zuletzt Erfahrung im Benimm von Kulturen, also das Verstehen der feinen Unterschiede des Alltags, die paradoxerweise erst Bildung erschließt. Es wird sich zeigen, was in der globalisierten Wirtschaft dann mehr zählt, kultivierte Bildung oder einfach plane ‘Teamfähigkeit’, einhergehend mit der eher hilflosen Fähigkeit, das Lernen gelernt zu haben” (OELKERS 1998, S. 158f.).

Aufgaben:

1. Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Diskussion des Bildungsbegriffes in der aktuellen Fachliteratur; achten Sie dabei insbesondere auf Versuche, gegenüber einem früheren Verständnis den Begriff jetzt für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Technik und Gesellschaft zu formulieren.

2. Diskutieren Sie: Was versteht man unter Lehrerausbildung, was unter Lehrerbildung? Sind Universitäten und Studienseminare Stätten der Lehrerausbildung oder der Lehrerbildung?
3. Sie seien an folgende Anekdote erinnert: Bei GOETHE meldete sich eines Tages ein Herr v. LANG und bat um eine Audienz, in der er sich mit GOETHE über Bildung unterhalten könne. GOETHE befragte Herrn v. LANG, kaum dass die Audienz begonnen hatte, nach der gerade von diesem im Ansbacher Land ins Leben gerufenen Feuerversicherung. Als GOETHE nach einer halben Stunde die Audienz beenden wollte, Herr v. LANG aber bat, endlich über Bildung zu sprechen, entgegnete ihm GOETHE, dies sei doch die ganze Zeit über schon geschehen !

Vor einigen Jahren bereits hat WALTER HORNSTEIN den Versuch unternommen, durch Beschreibung folgender Konfliktsituationen jugendtheoretische und bildungstheoretische Überlegungen miteinander zu verknüpfen:

- (1) „Es geht darum, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, in denen die Frage nach der Bedeutung des Wissens für das Welt- und Selbstverständnis in einer neuen Weise gestellt wird. Die Selbstverständlichkeit, mit der frühere Generationen das Wissen die Wissen produzierende Wissenschaft als selbstverständlich nützlich für gesellschaftlichen Fortschritt und individuelles Wohl weitergegeben haben, ist verloren gegangen.
- (2) Die Aufgabe, Bildungsprozesse zu befördern, stellt sich heute unter der Bedingung, daß die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die ehemals die Motivationsgrundlage für das Lernen garantierten, prekär geworden sind; damit fehlt eine wichtige Motivationsgrundlage für das, was in der Schule gelernt werden soll. Bildung ist darauf angewiesen, sich als 'Lust an der Erkenntnis', als 'Abenteuer des Geistes', als 'Glück der Einsicht' ... zu bewähren.
- (3) Bildungsprozesse in Gang zu setzen, steht heute weiterhin unter der Bedingung, daß es keine offizielle, für alle verbindliche Kultur mit ihrer sinnstiftenden und orientierenden Funktion gibt; dies führt dazu, daß es zu einer Abspaltung der eigenen Lebensinteressen der Jugendlichen aus der offiziellen Kultur kommt.
- (4) Bildung stellt sich heute schließlich als die Aufgabe, Prozesse der Verständigung und des Erlernens von Verantwortungsbewußtsein angesichts einer geschichtlichen Situation zu ermöglichen, in der Verständigung für

das Überleben notwendig ist und nur in der Verständigung über die gemeinsame Zukunft eine solche möglich ist.

Die Unterschiedlichkeit der *Relevanzstrukturen* von Jugend im Vergleich zu den in die Schule als Institution eingelassenen stellt folgende Aufgaben:

- (1) Das Sichtbarmachen eines subjektiv erfahrenen Gebrauchs- und Lebenswerts der schulischen Angebote angesichts einer Schulstruktur, die eher abstrakt, abgehoben, vom Leben entfernt ist;
- (2) Die Aufgabe, Interessenbildung zu befördern angesichts konkurrierender Instanzen wie Medien, jugendliche Subkulturen, die alle in einer konkurrierenden Weise Definitionen dessen anbieten, was wichtig ist;
- (3) Bildungsprozesse als sinn- und orientierungsstiftende Prozesse zu ermöglichen angesichts der Tatsache, daß Schule nach Fächern organisiert ist, – die existentiellen lebens- und bildungsbezogenen Fragen aber gleichsam zwischen den Fächern liegen, zumindest nicht deckungsgleich sind mit ihnen;
- (4) Schließlich Bildungsprozesse zu bewirken gegen den Druck der Instrumentalisierung von Lernprozessen (d.h. für Noten lernen wegen der Notwendigkeit, einen guten Abschluß zu erringen) und gegen die Bedrohung durch Sinnlosigkeit und persönlichkeitsfremde Lernanforderungen” (HORNSTEIN 1990, S. 189f.).

Aufgaben:

1. Setzen Sie sich kritisch mit diesen Gedankengängen auseinander.
2. Überlegen Sie, welche schulischen Veränderungs- und Reformprozesse ablaufen müssten, wenn den in diesen Überlegungen enthaltenen sowie ggf. weiteren notwendigen Forderungen entsprochen werden sollte.
3. Durchdenken Sie den Inhalt dieses Teilkapitels rückblickend anhand der folgenden Kurzgeschichte von ALAN LIGHTMAN: Eine Welt ohne Gedächtnis.

„Ein Blick auf die dichtgedrängten Marktstände in der Spitalgasse sagt alles. Die Käufer gehen unschlüssig von einem Stand zum anderen, um festzustellen, was jeweils angeboten wird. Hier gibt es Tabak, aber wo gibt es Senfkörner? Dort gibt es Zuckerrüben, aber wo gibt es Dorsch? Hier gibt es Ziegenmilch, aber wo gibt es Lorbeer? Es sind keine Touristen, die sich zum

erstenmal in Bern aufhalten. Es sind die Bürger von Bern. Keiner kann sich erinnern, daß er vor zwei Tagen bei einem Händler namens Ferdinand in der Nummer 17 Schokolade gekauft hat – oder Räucherfleisch bei Hofs Delikatessen in der Nummer 36. Jeder Laden muss mit seinem speziellen Angebot neu entdeckt werden. Manche halten eine Karte in der Hand, von der sie sich in der Stadt, in der sie ihr ganzes Leben zugebracht haben, in der Straße, durch die sie seit Jahren gegangen sind, von einer Arkade zur nächsten leiten lassen. Manche führen ein Notizbuch mit sich, um schnell aufzuschreiben, was sie entdeckt haben, bevor sie es wieder aus dem Kopf verlieren. Denn in dieser Welt haben die Menschen kein Gedächtnis.

Wenn der Feierabend kommt und es Zeit ist, nach Hause zu gehen, schaut jeder in seinem Adressenverzeichnis nach, wo er wohnt. Der Metzger, der in seinem eintägigen Metzgerdasein einige nicht sonderlich herausragende Stücke Fleisch zerschnitten hat, stellt fest, daß er in der Nägeligasse 2 wohnt. Der Börsenmakler, der mit seinem Kurzzeitgedächtnis einige hervorragende Geschäfte getätigt hat, entnimmt seinem Verzeichnis, daß er in der Bundesgasse 8 wohnt. Daheim angekommen, trifft jeder Mann auf ein Frau und auf Kinder, die ihn an der Tür erwarten, er stellt sich vor, hilft bei den Essensvorbereitungen, liest seinen Kindern Geschichten vor. In gleicher Weise trifft jede Frau, die von der Arbeit heimkehrt, auf einen Mann, auf Kinder, Sofas, Lampen, Tapeten, Porzellandessins.

Spätabends dann bleiben die Frau und der Mann nicht am Tisch sitzen, um über die Ereignisse des Tages, die Schulprobleme der Kinder, den Kontostand zu sprechen. Viel mehr lächeln sie einander an, spüren die Wallung des Blutes, das Stechen zwischen den Beinen wie vor fünfzehn Jahren, als sie sich kennenlernten. Sie finden ihr Schlafzimmer, stolpern an Familienfotos vorbei, die sie nicht erkennen, und verbringen die Nacht in sinnlicher Lust. Denn nur Gewohnheit und Erinnerung lassen die körperliche Leidenschaft abstumpfen. Ohne Gedächtnis ist jede Nacht die erste Nacht, jeder Morgen der erste Morgen, jeder Kuß und jede Berührung der erste Kuß, die erste Berührung.

Eine Welt ohne Gedächtnis ist eine Welt der Gegenwart. Die Vergangenheit existiert nur in Büchern, Dokumenten. Um zu wissen, wer er ist, führt jeder sein Buch des Lebens mit sich, in dem seine Geschichte verzeichnet ist. Indem er täglich darin liest, kann er nochmals erfahren, wer seine Eltern waren, ob er von hoher oder niederer Herkunft ist, ob er in der Schule gut oder schlecht abgeschnitten und es im Leben zu etwas gebracht hat. Ohne sein Buch des Leben ist der Mensch ein Schnappschuß, ein zweidimensionales

Bild, ein Gespenst. In den belaubten Cafés an der Brunngaßhalde hört man den gequälten Schrei eines Mannes, der gerade liest, daß er einst einen anderen getötet hat, die Seufzer einer Frau, die entdeckt, daß sie von einem Prinzen umworben wurde, die plötzliche Prahlerei einer anderen, die ihrem Buch entnommen hat, daß sie vor zehn Jahren die höchste Auszeichnung ihrer Universität erhielt. Während die Dunkelheit hereinbricht, sitzen manche an ihrem Tisch und lesen in ihrem Buch des Lebens, andere tragen auf seinen leeren Seiten hektisch die Ereignisse des Tages ein. Mit der Zeit wird das Buch des Lebens so dick, daß man es nicht mehr von Anfang bis Ende lesen kann. Man muß dann wählen. Ältere Männer und Frauen entscheiden sich vielleicht, die ersten Seiten zu lesen, um zu wissen, wer sie in ihrer Jugendzeit waren, oder sie entscheiden sich, den Schluß zu lesen, weil sie wissen möchten, wer sie später waren.

Manche haben das Lesen ganz eingestellt. Sie haben die Vergangenheit aufgegeben. Sie sind zu dem Schluß gekommen, daß es unwichtig ist, ob sie gestern reich oder arm, gebildet oder unwissend, stolz oder bescheiden, verliebt oder leeren Herzens waren – so unwichtig wie der sanfte Wind, der durch ihr Haar streicht. Diese Menschen schauen einem direkt in die Augen und haben einen festen Händedruck. Diese Menschen gehen mit den lockeren Bewegungen ihrer Jugend. Diese Menschen haben gelernt, in einer Welt ohne Gedächtnis zu leben” (LIGHTMAN 1999, S.94-96).

Schultheorien entwerfen ein Verständnis von Schule sowie entsprechende Handlungsperspektiven. Neben dem hier vorgetragenen Theorienkomplex gibt es Entwürfe anderer Autoren. Entscheidend ist nicht, dass Sie sich dieser oder jener Konzeption anschließen, sondern dass Sie eine eigenständige theoretische Sicht entwickeln, zumal im Hinblick auf Ihr Verständnis von Schule und Lehrertätigkeit, und dass diese Sicht, ständig reflektiert und überprüft, verantwortbare Leitlinie für Sie wird.

V. Unterricht: Beobachtung und Planung

1. Konstruktive Vorüberlegungen: Unterricht selber beobachten und planen – 2. Rekonstruktion von Theorieangeboten – 2.1 Didaktische Modelle – 2.2 Die methodische Struktur des Unterrichts – 3. Unterrichtskonzeptionen – 3.1 Konventionelle Unterrichtsverfahren: Vermittlung von Wissen – 3.2 Problemorientierter Unterricht 3.3 Entdeckender Unterricht 3.4 Weitere Konzeptionen – 4. Schemata zur Beobachtung und Planung von Unterricht

1. Konstruktive Vorüberlegungen: Unterricht selber beobachten und planen

Aufgaben:

Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor:

Im Rahmen der schulpraktischen Studien oder des Referendariats gehen Sie in die Schule, um zunächst Unterricht zu beobachten und später selber zu unterrichten.

1. Welche Vorgaben der Universität bzw. der Ausbildungsordnung müssen Sie beachten?
2. Welche fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, schulpädagogischen oder psychologischen Interessen möchten Sie verfolgen?
3. Welche Ziele haben Sie speziell bei der Beobachtung von Unterricht?
4. Was möchten Sie beobachten: das Verhalten der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler, fachliche Lernprozesse, Unterrichtsstörungen, die Phasen von Unterricht, die Methoden des Unterrichts , ...?
5. Wie möchten Sie beobachten (Ganzheitlich, ohne Vorgaben, mit Hilfe systematischer Kriterien)? Welche Kriterien sollten das sein? Spielen Sie ein Fallbeispiel durch, indem Sie sich eine Lerngruppe und ein Fach aussuchen!
6. Wie sollen Ihre Beobachtungen dokumentiert und ausgewertet werden (in Form von Protokollen, Strichlisten für Häufigkeiten, Soziogrammen)?
7. Sollen auch Befragungen stattfinden? Welche Ziele sollen sie haben, wer soll zu welchen Themen befragt werden? In welchen Formen soll die Befragung stattfinden? Wie sollen sie dokumentiert und ausgewertet werden?

8. Stellen Sie sich nun vor, sie müssten eine Unterrichtsstunde in einer Lerngruppe halten. Gehen Sie von Ihren Fächern aus und wählen Sie ein Thema, eine Schulform und eine Klasse oder einen Kurs aus. Welche Vorgaben und Voraussetzungen (Lehrpläne, schulinterne Vereinbarungen, Alter und Vorkenntnisse der Schüler etc.) müssen Sie beachten? Welche genauen Informationen benötigen Sie, um die Stunde zu planen?
9. Welche Ziele sollen in der Stunde verfolgt werden? Was genau sollen die Schüler in dieser Stunde dazulernen?
10. Welche Ziele sollen in der Stunde verfolgt werden? Was genau sollen die Schüler in dieser Stunde dazulernen?
11. Welche Unterrichtsmethoden und Medien sollen eingesetzt werden?
12. Wie soll die Stunde im Detail ablaufen: Welche Unterrichtsschritte sind vorgesehen?
13. In welcher schriftlichen Form sollte die Planung dokumentiert werden? Was müsste ein Unterrichtsentwurf enthalten?

2. Rekonstruktion von Theorieangeboten

Im Folgenden finden Sie Texte, in denen Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker Antworten in Form von Theorien, Konzepten und Modellen auf die Fragen vorlegen, die Sie gerade beantwortet haben. Sie sollten diese Texte von Beginn an kritisch lesen. Vergleichen Sie die Lösungsvorschläge mit Ihren eigenen Überlegungen und mit den Theorien und Konzepten anderer Pädagogen. Bedenken Sie, dass sie einen kleinen Ausschnitt aus einer kaum überschaubaren Flut von Literatur zum Thema Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsplanung vorgelegt bekommen. Die dokumentierten Positionen sind zum einen vielfach kritisiert worden und zum anderen sind Gegenpositionen entwickelt worden. Es gibt weit verbreitete Modelle und wenig beachtete. Sie sollten die folgenden Texte und Hinweise als Einstieg in ein komplexes Handlungs- und Theoriefeld betrachten und für weitere und alternative Orientierungen offen bleiben.

2.1 Didaktische Modelle

In einem Gespräch der Zeitschrift „Betrifft: Erziehung“ legten die bekannten und einflussreichen Didaktiker HERWIG BLANKERTZ und WOLFGANG KLAFKI 1977 ihre Definitionen des Begriffs „Didaktik“ vor.

BLANKERTZ definierte: „Ich verstehe unter Didaktik die Theorie organisierter Lernprozesse unter pädagogischer Verantwortung“ (b: e 1977, H. 3, S. 65).

KLAFKI formulierte sein Verständnis des Begriffs so: „Für mich ist Didaktik das Insgesamt des wissenschaftlichen Nachdenkens über Entscheidungen, Entscheidungsbedingungen, Entscheidungsprozesse und Realisierung von Entscheidungen über Unterricht auf verschiedenen Ebenen. Da ist die Ebene allgemeiner und spezieller Zielsetzungen, die Ebene der thematischen Auswahl dessen, was im Unterricht zum Gegenstand der Auseinandersetzung des Lehrens und Lernens wird, und die Ebene der Organisationsformen der Methoden und der Medien“ (ebd.).

Aufgaben:

Untersuchen Sie die Definitionen Wort für Wort.

1. Zunächst also: Was heißt „Theorie“? Was sind „organisierte“ Lernprozesse? Gibt es „nichtorganisierte“ Lernprozesse? Und „Lernprozesse“? Wieso nicht „Lehrprozesse“? Was heißt „pädagogische Verantwortung“? Gibt es Lernprozesse, die nicht „pädagogisch“ verantwortet werden?
2. Und dann: Was heißt „wissenschaftliches Nachdenken“? Was sind „Entscheidungen“ über Unterricht, was „Entscheidungsbedingungen“, „Entscheidungsprozesse? Warum wird die „Realisierung von Entscheidungen über Unterricht“ gesondert aufgeführt? Was sind „allgemeine“ Zielsetzungen im Unterschied zu „speziellen“? Welche Ziele könnten gemeint sein? Was ist mit der Ebene der „thematischen Auswahl“ gemeint? Nach welchen Kriterien könnten Inhalte ausgewählt werden? Was sind „Methoden“ des Unterrichts, was „Medien“?
3. Welche Elemente des didaktischen Feldes nennt KLAFKI? Welche Beziehungen gibt es nach Ihrer Einschätzung zwischen diesen Elementen?

In historischer Perspektive geben INGBERT VON MARTIAL und JÜRGEN BENNACK Auskunft über den Begriff der Didaktik:

„Das Wort 'Didaktik' stammt aus dem Griechischen und bedeutet 'lehren, unterrichten, beweisen'. Als Begriff der pädagogischen Terminologie kennen wir ihn seit dem 17. Jahrhundert, vor allem aus dem Werk des J.A. COMENIUS, der 'didactica magna' von 1657. Sie sei, so der Verfasser, 'die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren oder Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und nützlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann' (COMENIUS 1966, 9).

Nach COMENIUS beschreibt 'Didaktik' also den Unterricht und zwar seine Ziele, seine Inhalte, die Art und Weise, die Adressaten, indirekt die Lehrenden, an die sich sein Buch richtet und die Stätte an der Unterricht stattfindet. Damit ist eigentlich auch der heutige Themenkreis der Didaktik umrissen.

Allerdings entspricht der Ansatz von COMENIUS dem Typus einer normativen Didaktik, die heute als unwissenschaftlich gilt. Normative Didaktik geht von Setzungen (z.B. Religion, Ideologie) als Prämissen aus; sie verallgemeinert konkrete Erfahrungen zu Prinzipien (Induktion), diese werden dann auf neue Fälle angewandt (Deduktion). Die Problematik eines solchen Didaktikverständnisses für seine Handhabung im heutigen Schulunterricht besteht einmal in der Tatsache widerstreitender Interessen in pluralistischen Industriegesellschaften. Über das von COMENIUS genannte Ziel der 'Frömmigkeit' dürfte heute kaum Konsens herzustellen sein. Die zweite Schwierigkeit normativer Didaktik ist ihre mangelnde Stringenz. Sie besteht in der Tatsache, daß aus gleichen Normen durchaus unterschiedliche Ziele abgeleitet werden und daß unterschiedliche Normen durchaus gleiche Intentionen verfolgen können (vgl. BLANKERTZ 1969, S. 25). Aus den gleichen christlichen Normen sind für den Unterricht in Schulen im Verlaufe der Geschichte beispielsweise von den christlichen Konfessionen durchaus unterschiedliche Ziele abgeleitet worden; politisch 'rechte' wie 'linke' Diktatoren verordnen ihren Schulen in gleicher Weise 'Kampfbereitschaft' gegen ihre Gegner als Ziel. Auch außerhalb der genannten politischen Gegebenheiten leben normative Didaktiken fort. Wir finden Beispiele in den Ableitungen der Waldorfpädagogik aus der Anthroposophie STEINERS oder in den Freien Schulen aus der Antiautoritären Bewegung.

Wichtig ist, daß hier kein Werturteil über diese oder jene Norm samt ihren Deduzierungen gefällt werden soll. Wir wollen nur klarstellen, daß bei norma-

tiven Didaktikkonzepten diese sich eben gegenüber anderen Werten abschließen und dogmatisch auf der Richtigkeit der eigenen Position beharren. 'Moderne' Gesellschaften und damit ihre Schulen müssen von einer Vielzahl von Normierungen ausgehen; sie sind sich der unterschiedlichen Induktions- und Deduktionsmöglichkeiten bewußt. Seit W. DILTHEY besitzt die Pädagogik einen entsprechenden Didaktikbegriff mit dem Anspruch des Anwendens objektiver (statt wie bei normativer Didaktik subjektiver) Methoden“ (VON MARTIAL/BENNACK 1997, S. 66).

Aufgaben

1. Was sind „normative“ Didaktiken? Erläutern Sie den Begriff an einem selbstgewählten Beispiel!
2. Welche Kritik wird am Denkmodell normativer Didaktiken vorgetragen? Beachten Sie dabei besonders den Begriff der Deduktion!
3. Wenn „Deduktion“ aus obersten Normen nicht möglich ist: Wie gelangt man dann zu begründeten didaktischen Entscheidungen?

Seit Beginn des letzten Jahrhunderts sind zahlreiche „didaktische Theorien und Modelle“ entwickelt worden. Hier ist eine Übersicht:

- „Eine *experimentelle Didaktik* (schon um die Jahrhundertwende), der es mittels empirischer Unterrichtsforschung um die Feststellung von Unterrichtsfakten und -gesetzmäßigkeiten ging (Beispiele: O. KROH, Psychologie des Schulkindes; P. PETERSEN, Pädagogische Tatsachenforschung; F. WINNEFELD, Pädagogisches Feld);
- eine (geisteswissenschaftliche) *bildungstheoretische Didaktik*, die gesellschaftliche Einflüsse auf die Schule ideologiekritisch prüft und sie nach dem Maßstab pädagogischer Ansprüche, insbesondere festgemacht am Bildungsbegriff, einschätzt (Beispiele: E. WENIGER, Lehrplantheorie; W. KLAFFKI, Bildungstheorie und Didaktik);
- eine *lerntheoretische Didaktik*, die alle im Unterricht wirksamen Erscheinungen, Strukturelemente (Normen, Fakten, Formen) wissenschaftlicher Kontrolle unterwerfen will. Der Bildungsbegriff wird nicht mehr als zentrale Instanz gesehen, vielmehr rückt der Zusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen in den Mittelpunkt (Bei-

spiele: P. HEIMANN, Didaktik als Theorie und Lehre; P. HEIMANN, W. SCHULZ, G. OTTO, Unterricht – Analyse und Planung; H. ROTH, Pädagogische Psychologie);

- eine *informationstheoretische, kybernetische, systemtheoretische und strukturtheoretische Didaktik*. Der Informationstheorie geht es um die Sicht des Unterrichts als Informationsübermittlungssystem; die Kybernetik befaßt sich mit Vorgängen des Regelns und Steuerns; die Systemtheorie behandelt die Beziehungen der einzelnen Elemente des Unterrichts. Die strukturtheoretische Didaktik versucht die informationstheoretischen, kybernetischen und systemtheoretischen Unterrichtsaspekte zusammenzufassen. All diesen Didaktikansätzen ist gemeinsam, daß sie von einem der Naturwissenschaft entlehnten Wissenschaftsbegriff ausgehen. Nach dem kritisch-rationalistischen Forschungsparadigma stellen sich 'Wertfragen', wie diejenigen nach bestimmten Unterrichtsinhalten und Intentionen, dem Wissenschaftler nicht: sie werden im vorwissenschaftlichen Raum, z.B. politisch, diskutiert und entschieden. Alle von der strukturtheoretischen Didaktik zusammengefassten Ansätze zielen daher ausschließlich auf eine Optimierung der Unterrichtseffizienz (Beispiele: J.S. BRUNER, Unterrichtstheorie; F. VON CUBE, Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens; H. FRANK, Programmiertes Lernen; E. KÖNIG/H. RIEDEL, Systemtheoretische Didaktik; K. WELTNER, Informationstheorie);
- eine *curriculare Didaktik*, die aus wissenschaftlichen Ergebnissen und kultureller Überlieferung, gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen Schul- und Unterrichtsziele ermitteln, ordnen und organisieren sowie evaluieren will (Beispiele: CHR. MÜLLER, Curriculare Didaktik; S.B. ROBINSOHN, Revision des Curriculums) und
- eine *kritisch-kommunikative Didaktik*, die sich den Lernzielen Demokratisierung und Humanisierung verpflichtet weiß, und der es daher um die Emanzipierung der Schüler geht, weshalb der Unterricht in Aussage und Form diesem Anspruch genügen muß (Beispiele: K.H. SCHÄFER/K. SCHALLER, Kritische Erziehungswissenschaft; R. WINKEL, Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik).

Einige der genannten Ansätze sind heute wissenschaftlich überholt, wie die normative Didaktik, andere haben für die Unterrichtswirklichkeit keine Bedeutung gewonnen oder ihre Bedeutung verloren, so die experimentelle und die system- und strukturtheoretische Didaktik. Andere Modelle enthalten le-

diglich besonders herausgestellte Aspekte, die bereits in den übrigen Ansätzen vorhanden sind; es lässt sich auf diese Weise die curriculare Didaktik hinsichtlich des Lehrplandiskurses dem bildungstheoretischen Ansatz zu-rechnen. Die Zielorientierung ist dem lehrtheoretischen wie dem kyber-netischen Modell immanent. Die kritisch-kommunikative Didaktik will nach eigenem Bekunden 'Einseitigkeiten und Verkürzungen' der übrigen Modelle ausgleichen, ansonsten aber auf sie zurückgreifen. Diese – übrigens durch-aus berechtigten – Ergänzungen betreffen, abgesehen von den intentionalen Setzungen, die stärkere Einbeziehung des unterrichtlichen Kommunika-tionsprozesses, die Beachtung einer möglichst offenen Planung und die Be-rücksichtigung der Eigenverantwortlichkeit von Lehrern und Schülern“ (VON MARTIAL/BENNACK 1997, S. 67-68).

Aufgaben

1. Klären Sie unbekannte Begriffe!
2. Recherchieren Sie in Bibliographien, Lexika und Bibliotheken die an-gegebene Literatur und die Autoren! Wo gibt es biographische, geistes-und wissenschaftsgeschichtliche Bezüge?

Zwei der vorgestellten didaktischen Modelle haben sich in den letzten Jahrzehnten als besonders wirksam erwiesen: die „bildungstheoretische Didaktik“ und die „lehrtheoretische Didaktik“.

Im Zentrum der bildungstheoretischen Didaktik steht, wie der Name schon vermu-ten lässt, der Bildungsbegriff.

„Aufgabe der Didaktik ist es, aus der Fülle des Lernbaren (Bildungsinhalte) diejenigen Lernstoffe zu ermitteln, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit im Lernenden fruchtbar werden können, d.h., die sein Verhältnis zur Welt kompetenter gestalten. Diese Eigenschaft macht den Bildungsgehalt eines Lehrgegenstandes aus, der mit Hilfe einer didaktischen Analyse ermittelt wird“ (VON MARTIAL/BENNACK 1997, S. 67-68).

Das bildungstheoretische Modell der Didaktik ist besonders in der Version von WOLFGANG KLAFFKI seit Jahrzehnten in der Lehrerbildung dominierend gewesen. In Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Traditionen der „materialen“ und „formalen“ Bildung hat KLAFFKI sein Konzept der „kategorialen“ Bildung entwickelt und zur Basis seiner didaktischen Konzeption gemacht.

„Notwendig ist für die Didaktik ein Zielbegriff; gegen den Bildungsbegriff spricht, daß er geschichtlich belastet ist und sehr unterschiedlich ausgelegt werden kann. Das letztere aber gilt generell: Entweder ist ein Zielbegriff inhaltlich gefüllt, dann ist er für die vielfältigen Gruppen und Überlegungen nicht mehr akzeptabel, oder er bleibt formal, dann sind verschiedene Deutungen denkbar.

W. KLAFFI (vgl. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 94-99) hat den Bildungsbegriff so differenziert:

- a) Bildung kann heute nicht mehr individualistisch oder subjektivistisch verstanden werden;
- b) Bildung ist immer auch auf Beruf bezogen;
- c) Bildung kann nicht mehr an harmonistischen Zielvorstellungen orientiert werden;
- d) Zur Bildung gehört auch die sittliche Dimension der menschlichen Existenz;
- e) Bildung kann heute nicht mehr als sozialständische Kategorie verstanden werden;
- f) Bildung muß auf einen 'weltweiten Horizont' hin orientiert sein;
- g) Bildung muß sich dynamisch, wandlungsfähig und offen verstehen.

Sicher könnte man die Aussagen noch erweitern; sie sollten deutlich machen, daß es letztlich nicht auf einen bestimmten Begriff ankommt, sondern darauf, wie man ihn füllt. Anders gewendet: Die Didaktik muß die 'gesellschaftliche Übereinkunft über Ziele und Inhalte des Unterrichts fördern, ohne sie normativ zu bestimmen. Dazu bedarf es allerdings einer organisierenden Kategorie, des Begriffs der Bildung'.

Die kategoriale Bildung

Solange Schule überhaupt besteht, steht sie unter den spannungsvollen Forderungen einer materialen und formalen Bildung. Je nach den geschichtlichen Bedingtheiten, aber auch nach Schularten, überwog die eine oder die andere Seite.

Folgende Grundeinsicht ist festzuhalten: Die für die Bewältigung künftiger Aufgaben notwendige formale Bildung, d.h. Kräfte, Methoden, Arbeitsweisen, kann nur an Inhalten gewonnen werden. Insofern ist eine Diskussion, die

sich nur an Lernzielen orientiert und die Frage der Inhalte der Beliebigkeit überlässt, sachlich und pädagogisch nicht zu verantworten.

W. KLAFKI versuchte, das Problem mit dem wieder aufgenommenen Begriff der 'kategorialen Bildung' zu lösen; sie meint '*Erschlossensein einer Wirklichkeit für einen Menschen*' (*materialer Aspekt*) und '*Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit*' (*formaler Aspekt*). Genau das ist die Aufgabe eines jeden Lehrers, wenn auch diese formale und abstrakte Formulierung zunächst erschreckt. Lebensbereiche, Wirklichkeiten, auch Wissenschaften müssen erschlossen werden für die jungen Menschen (sofort steht man in Fragen des Bildungsbegriffs und der Auswahlkriterien), andererseits müssen junge Menschen lernen, diese und neue Wirklichkeiten sich zu erarbeiten.

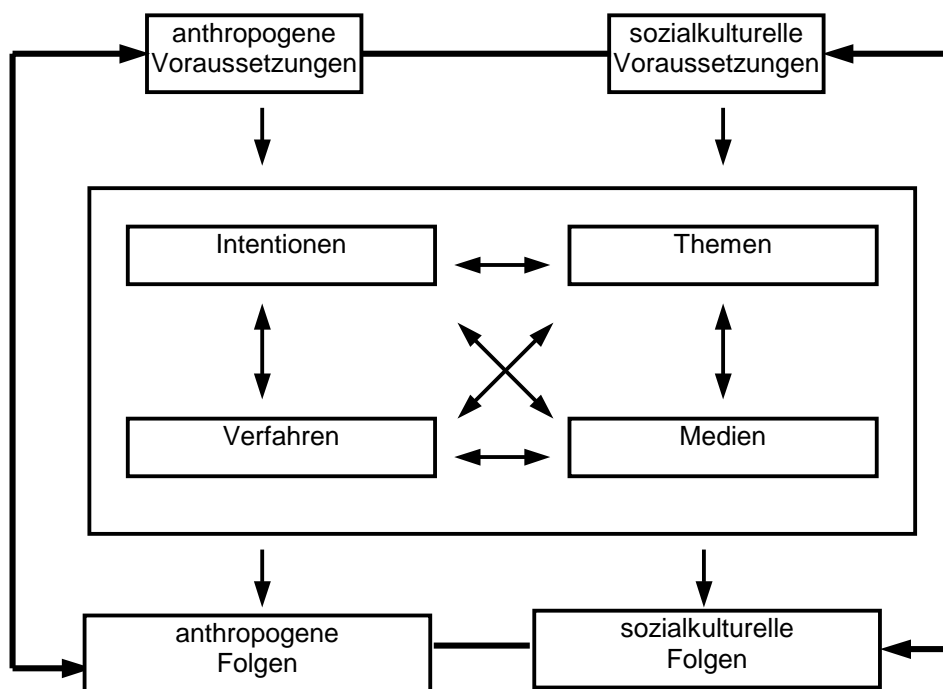
So berechtigt die Forderung nach der kategorialen Bildung ist, man sucht nach neuen Möglichkeiten, da eine Realisierung zu schwer zu sein scheint, eine Ergebniskontrolle schwierig oder unmöglich. Dazu kommt die Offenheit des Transfer-Problems, bei dem positiver und negativer Transfer zu beachten sind (vgl. Untersuchungen von KLAUER). Festzuhalten aber ist, daß Inhalte dem jungen Menschen zugänglich gemacht werden müssen. Darüber hinaus bleibt der SCHLEIERMACHERSCHE Grundsatz, daß die Jugend und ihre Gegenwart nicht der Zukunft geopfert werden darf, d.h. die Beachtung des Grundsatzes von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte bestehen“ (BECKMANN 1976, S. 95f.).

Aufgaben:

1. Die von a) bis g) formulierten Thesen zum Bildungsbegriff sind voraussetzungsreich und problematisch. Erläutern und diskutieren Sie sie!
2. „Die Didaktik muss die gesellschaftliche Übereinkunft über Ziele und Inhalte des Unterrichts fördern, ohne sie normativ zu bestimmen.“ Wie soll das funktionieren?
3. Welche Verantwortung übernimmt in der bildungstheoretischen Didaktik der Lehrer?
4. Informieren Sie sich in KLAFKIS Büchern „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ und „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ über seine Analysen zu den bildungstheoretischen Traditionen und seine eigene Konzeption von „Bildung“!

KLAFKI hat seine Unterrichtstheorie immer weiter entwickelt. Zahlreiche Anstöße dazu hat er in Diskussionen mit den Vertretern der „lehrtheoretischen Didaktik erhalten.

„Das lehrtheoretische Didaktikmodell geht von der Wirkung bestimmter unterrichtlicher Strukturelemente sowie begleitender und außerunterrichtlicher Faktoren aus. Diese gilt es zu analysieren und für die Unterrichtsplanung einzusetzen. Modellhaft stellt Schulz diese Struktur wie folgt dar ...:



Bei den Intentionen, Themen, Methoden und Medien spricht SCHULZ von 'Entscheidungsfeldern'; die Voraussetzungen des Unterrichts heißen bei ihm 'Bedingungsfelder'. Diese Bezeichnungen erklären sich von ihrer Funktion bei der Unterrichtsvorbereitung her, wo diese angetroffen werden, jene aber Variable nach den Entscheidungen des Unterrichtenden sind.

Die angesprochene Beziehung der lehrtheoretischen zur lernzielorientierten Didaktik ergibt sich aus dem Zusammenhang von 'Intention' und 'Thema' im Strukturschema.

Mögliche Intentionen des Unterrichts liegen nach W. SCHULZ in der kognitiven, der emotionalen oder der pragmatischen Dimension, sie können verschiedenen Qualitätsstufen, nämlich (steigend) Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung entsprechen.

Mit dem Element 'Thema' sprechen HEIMANN, OTTO und SCHULZ einen Aspekt an, dem – wie dargestellt – die Bildungstheoretiker ihr ganz besonderes

Augenmerk gewidmet haben. Die Lehrtheoretiker bejahen Bildung als Ziel jeden Unterrichts durchaus und fordern ergänzend die Sach- und Fachbezogenheit des Unterrichts, der so zu ordnen und zu strukturieren sei, daß er für den Schüler bedeutsam werden könne.

Die Frage der Methodik stellt die lehrtheoretische Didaktik breit dar. Es werden Methodenkonzeptionen (ganzheitlich-analytisch, elementhaft-synthetisch, Projekt- und fachgruppenspezifische Verfahren), Artikulations-schemata (Unterrichtsstufen, -schritte), Sozialformen (Frontalunterricht, Kreis, Teilgruppen- und Einzelunterricht), Aktionsformen (direkte, indirekte) und Urteilsformen unterschieden (vgl. 'Methodik' im folgenden).

Medien sollen im lehrtheoretischen Didaktikmodell wegen ihrer allgemein großen Bedeutung in der Lebenswelt der Gegenwart in besonderer Weise berücksichtigt werden. Sie können nach SCHULZ 'monovalent' oder 'polyvalent' bezogen auf die Intentionen des Unterrichts sein. Die Themen des Unterrichts repräsentieren sie als 'Abbildung', 'Muster' oder 'Symbol' (vgl. ausführlicher 'Didaktische Prinzipien – Anschauung' unten). Methodisch gesehen können sie Lehr- oder Lernmittel, sie können, wenn die Schüler selbstständig damit arbeiten und ihre Arbeit auch kontrollieren können, auch Arbeitsmittel sein.

Als 'institutionelle Voraussetzungen' des Unterrichts nennt SCHULZ die 'anthropogenen' und die 'sozial-kulturellen Voraussetzungen' des Unterrichts. Dabei handelt es sich um Anlagen, Einstellungen, Haltungen oder Gewohnheiten die die Schüler als Personen oder als Mitglieder sozialer Verbände von außerhalb der Schule in diese mitbringen. Gemeint sind aber auch solche Manifestationen, die sich innerhalb von Schule und Klasse herausgebildet haben. Es steht außer Frage, daß Schule und Unterricht einerseits stets von diesen Bedingungen ausgehen müssen, daß sie sie aber andererseits durch ihr Bestehen sowie ihre Abläufe auch immer wieder mitverändern helfen. An dieser Stelle sei allerdings vor der häufig überschätzten Möglichkeit der Schule gewarnt, verändernd auf den außerschulischen Bereich einwirken zu können.

Die genannten Voraussetzungen müssen von der Didaktik beachtet werden. Dazu sind sie zu ermitteln, zu analysieren und zu hinterfragen. SCHULZ spricht in diesem Zusammenhang von der *Bedingungsprüfung*, die Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse umfaßt. 'Normenkritik' meint das Bedenken vorhandener Normen sowie deren kritische Überprüfung; 'Faktenbeurteilung' nimmt alle relevanten Gegebenheiten, die in den Unterricht hineinspielen in den Blick (z.B. Ergebnisse der Milieu-, der Jugend-,

Medien- oder Schulforschung); die 'Formenanalyse' schließlich beachtet die den Unterricht bisher strukturierenden Verkehrs-, Lehr- und Lernformen“ (VON MARTIAL /BENNACK 1997, S. 72f.).

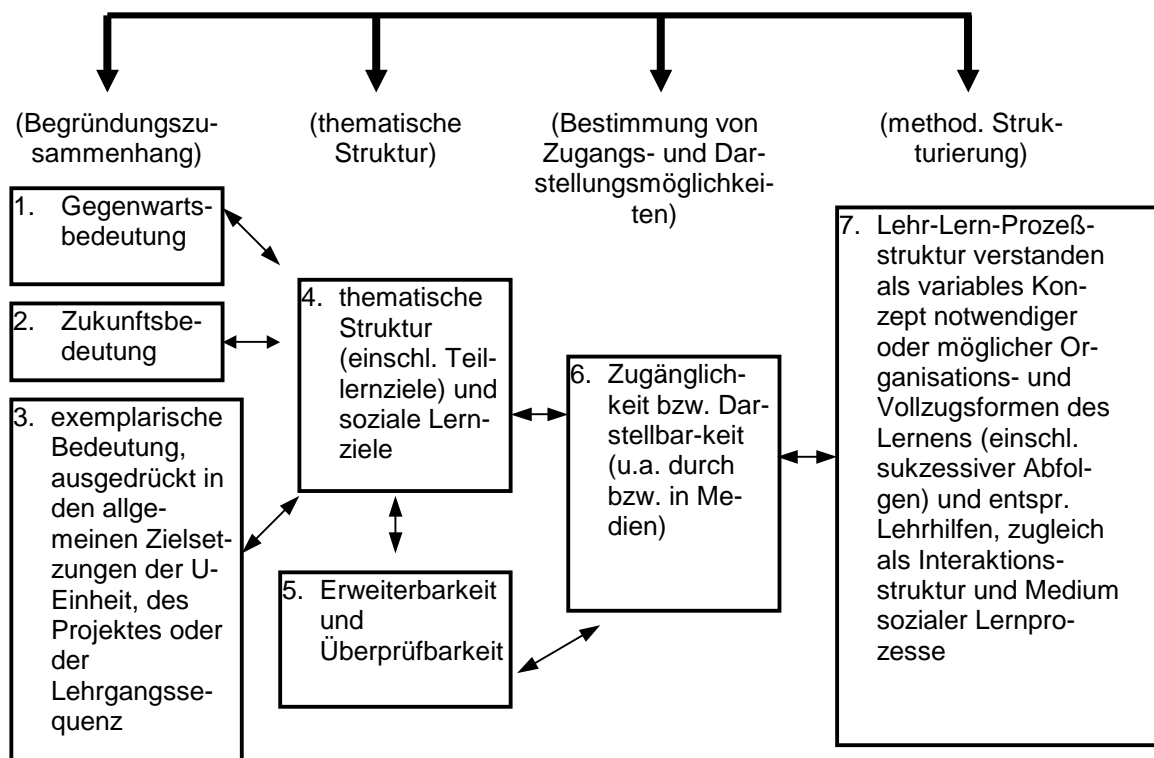
Aufgaben:

1. Welchen Ort und Stellenwert hat „Bildung“ im lehrtheoretischen Didaktikmodell?
2. Sind die Elemente der Entscheidungsfelder (Intentionen, Themen, Verfahren, Medien) gleichberechtigt?

In Auseinandersetzung mit dem lehrtheoretischen Modell hat WOLFGANG KLAFKI sein „Perspektivenschema der Unterrichtsplanung“ entwickelt.

„(Vorläufiges)Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung nach KLAFKI:

Bedingungsanalyse: Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. 'Störungen'.



Aufgaben:

1. Verfolgen Sie genau die Bezüge, die zwischen den Elementen des Perspektivenschemas bestehen! Beachten Sie dazu die vier vertikalen „Spalten“! Untersuchen Sie in jedem Einzelfall die Richtungen der Pfeile und beschreiben Sie, welche Beziehungen symbolisiert werden sollen!
2. Konkretisieren Sie die Nummern 1, 2 und 3 (linke Spalte) an einem selbstgewählten Beispiel aus Ihren Fächern!
3. Welche Rolle spielt die Sachanalyse (Nr. 4) in diesem Schema? Finden Sie, dass diese Rolle hinreichend gewürdigt ist?
4. Vergleichen Sie KLAFFKIS „Perspektivenschema“ mit dem Modell der Struktur der Unterrichtsplanung in der lehrtheoretischen Didaktik!

2.2 Die methodische Struktur des Unterrichts

„Begrifflichkeit und Ordnungsrahmen im Bereich der Methoden sind nicht eindeutig. Wir bieten folgenden Ordnungsrahmen an:

1. Der Unterricht ist geprägt durch eine Anordnung von Lernschritten – der Artikulation –, die zu einem Ergebnis führen sollen. *Artikulation* bezieht sich auf die Planung von Unterrichtsschritten in einem bestimmten Zeitraum (z.B. eine Unterrichtsstunde, eine Unterrichtseinheit).

2. Die Beteiligten agieren entsprechend bestimmter *Handlungsmuster*. Jeder (also nicht nur der Lehrer) hat ein Bild von bestimmten, immer wiederkehrenden Mustern wie dem Lehrervortrag, einem auf Frage-techniken oder Impulsen durch den Lehrer basierenden Fortgang in der Stunde usw. Handlungsmuster sind unmittelbar zu beobachtende Handlungsweisen der Schüler und des Lehrers.

3. Dem Unterricht liegen spezifische Beziehungsstrukturen – *Kooperationsformen* – zugrunde (der Lehrer steht der Lerngruppe 'frontal' gegenüber; man arbeitet in Gruppen usw.).

Artikulation

Unterricht ist gestuft, d.h. er ist ein intentionaler Prozeß, in dem verschiedene aufeinander aufbauende Phasen und Lernschritte zum Unterrichtsziel führen sollen. 'Unter 'Artikulation' verstehen wir ganz allgemein eine 'Gliederung zum Zwecke der Deutlichkeit'. Wir sagen z.B., daß jemand 'artikulierte' oder 'unartikulierte' spricht. Auch Unterricht kann 'artikulierte' oder 'weniger artikuliert' sein' (VOGEL 1979, S. 9).

Gestufte Unterrichtsprozesse sind häufig an bestimmte Leitideen, Verfahren und Schemata, also Strukturhilfen, orientiert, die dem Lehrer eine sinnvolle Planung erleichtern. Häufig wird Lernprozessen eine Dreigliedrigkeit untergelegt, die unter dem Begriff des didaktischen Dreischritts Eingang in die Literatur gefunden hat. In bezug auf Artikulationsschemata spricht Vogel (1979, S. 10) von diesem Dreischritt als einem Grundmodell der Artikulation. Jeder Lehr- und Lernprozeß besteht aus einer Anfangs-, einer Mittel- und einer Schlusssituation oder aus den Stufen Eindruck, Aneignung und Ausdruck.

Eindruck: In dieser Phase werden Voraussetzungen geschaffen, die es dem Lernenden ermöglichen, sich die Lerninhalte zu erschließen. Er muß dafür 'aufgeschlossen', motiviert werden. Im günstigen Fall erkennt er, daß die Inhalte ihn 'berühren', daß ihm eine Beschäftigung mit diesen Inhalten nützt.

Aneignung: In dieser Phase erfolgt die detaillierte Auseinandersetzung des Lernenden mit den Lerninhalten. Er durchdringt sie, erwirbt Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen (je nach den gesetzten Zielen).

Ausdruck: Lernprozesse zielen auf die dauerhafte Verfügbarkeit neuer Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen beim Lernenden. Neues muß demzufolge in Prozessen des Anwendens, des Übens und des Transfers (Übertragens auf andere Situationen) dauerhaft gesichert werden.

Wichtig ist, daß der Lehrer die Freiheit nutzt, eigene und möglichst deutliche Artikulationen von Unterrichtsstunden zu gestalten.

Handlungsmuster

Wir teilen Handlungen im Unterrichtsprozeß in monologische und dialogische Handlungsmuster ein. **Monologisch** ist der Unterricht, bei dem der

Lehrer darbietet. Im *darbietenden* Unterricht liegt der Aktivitätsakzent auf der Seite des Lehrers. Er bietet einen Lehrinhalt, ein Problem, einen Zusammenhang, ein prozessuales Geschehen an. Die Auszubildenden konzentrieren sich im wesentlichen auf das Zuhören, Aufnehmen und Zusehen. Folgende darbietende Handlungsmuster werden unterschieden:

Vormachender Unterricht

Der Lehrer bietet einen Lerngegenstand durch eigenes Tun und erklärende Worte dar. Die Auszubildenden sehen und hören zu. In einer nachfolgenden Phase versuchen sie dann, selbst die Tätigkeiten nachzuvollziehen.

Vorzeigender oder vorführender Unterricht

Der Lehrer bietet die Lerninhalte vornehmlich durch Lehrmittel (wie z.B. Karten, Diagramme, Experimente, Modelle) und ergänzende Erklärungen dar. Die Auszubildenden sehen und hören zu.

Vortragender Unterricht

Der Lehrer bietet den Lerngegenstand in sprachlich geschlossener Form dar. Die Auszubildenden hören zu.

Das folgende Beispiel vortragenden Unterrichts ist Ihnen vielleicht aus dem Film 'Die Feuerzangenbowle' bekannt:

'Wo simmer denn dran? Aha, heute krieje mer de Dampfmaschin. Also, wat is en Dampfmaschin? Da stelle mer uns janz dumm. Un da sage mer so: En Dampfmaschin, dat is ene große schwarze Raum, der hat hinten und vorn e Loch. Dat eine Loch, dat is de Feuerung. Und dat andere Loch, da krieje mer später ... Und wenn de große schwarze Raum Räder hat, dann es et en Lokomotiv. Vielleicht aber auch en Lokomobil'.

Im weiteren Sinne zu den monologischen Handlungsmustern zählt die *selbständige* oder *aufgebende Schülerarbeit*. Der Lehrer stellt Aufgaben, die die Auszubildenden mit Hilfe von Arbeitsmitteln lösen bzw. bearbeiten. Der Lehrer tritt während dieser Phase in den Hintergrund. Ihm fällt im wesentlichen die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß ein selbständiges Lernen gelingt.

Dialogisch ist der Unterricht, bei dem der Lehrer und die Auszubildenden gemeinsam ein Problem lösen oder Aufgaben bearbeiten. Es wird deshalb

auch vom *erarbeitenden* Unterricht gesprochen. Die sprachliche Kommunikation steht im Vordergrund; sie übernimmt steuernde Funktionen. Folgende dialogische Handlungsmuster werden unterschieden:

Fragend-reproduzierender Dialog

Hier wird vom Auszubildenden eine Reproduktion von Kenntnissen mittels zumeist eng gestellter Lehrerfragen verlangt. Der Grad der Steuerung durch den Lehrer ist hoch.

Fragend-reorganisierender Dialog

Auch diese Dialogform zielt zunächst auf die Reproduktion von Wissen ab. Gleichzeitig bemüht sich der Lehrer jedoch darum, dieses für weiterführende Lernprozesse fruchtbar zu machen.

Fragend-entwickelnder Dialog

Hierbei handelt es sich um eine Form zielgerichteten Fragens, die es den Auszubildenden ermöglicht, sich selbst Gedanken zu machen und die Lösung eines Problems, einer Aufgabe, einer Frage sukzessive weiterzuentwickeln. Der Grad der Steuerung durch den Lehrer kann – auch aufgrund der persönlichen Vorstellungen, die er von dieser Dialogform hat – erheblich variieren.

Impulsgebend-synthetisierender Dialog

Auch hier sind Frage oder Impuls 'Initialzündler' für die Lernhandlungen der Auszubildenden. Letztere gelangen im Verlauf des Dialogs aufgrund der Generalisierung zu Abstraktionen, Theorien, Mustern und Strukturen. Der Unterschied zum fragend-entwickelnden Dialog besteht vornehmlich darin, daß die vom Lehrer gesetzten Impulse – im Idealfall – an die von den Auszubildenden in vorangegangenen Phasen aufgeworfenen Fragen anknüpfen.

Diskurs

Hier liegt der Akzent des Unterrichtsgesprächs auf dem freien Austausch der Gesprächsteilnehmer untereinander. Der Lehrer übernimmt die Funktion eines 'Moderators'; die didaktische Steuerung ist gering.

Kooperationsformen

In institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen werden Kooperationsformen, d.h. Unterrichtsformen, die die spezifischen Beziehungen aller am Lern-

prozeß Beteiligten ausdrücken, in Abhängigkeit von Lernzielen, Medien, Inhalten und methodischen Entscheidungen (Handlungsmustern und Artikulationen) gewählt. Wir gliedern sie in Klassenunterricht, Einzel- und Gruppenunterricht.

- Im Klassenunterricht ist die Aktivität entweder mehr auf den Lehrer konzentriert (monologisch) oder als Unterrichtsgespräch mehr an der Lerngruppe orientiert (dialogisch).
- In der Einzelarbeit bearbeitet und löst der Auszubildende als einzelner ein Problem.
- In der Gruppenarbeit sind die Auszubildenden einer Klasse in Gruppen aufgeteilt, um eine Aufgabe zu lösen. Möglich sind der informationsgleiche oder informationsdifferenzierende Gruppenunterricht.

Aufgabe des Lehrers ist es, unter Vermeidung schematischer Regelanwendung und unter Beachtung eines Methodenpluralismus die jeweils wirksamste Kombination von Artikulation, Handlungsmuster und Kooperationsform zu finden und situationsgerecht zu variieren. Für einen lerngruppenspezifischen Unterricht sind dazu insbesondere all jene Aspekte zu berücksichtigen, die sich eignen, Problemstellungen zu initiieren, Problemlösungsverfahren zu entwickeln, selbständiges Denken, Urteilen und Entscheiden zu fördern sowie Kompromißbereitschaft zu wecken“ (PÄTZOLD 1996, S. 113-117).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie Problembereiche bezüglich des Klassenunterrichts und der Gruppenarbeiten
2. Diskutieren Sie den Zusammenhang von Inhalt und Methode!
3. Sichten Sie die Forschungsbefunde zur Effektivität von Lehrmethoden!
4. Beschreiben Sie, welchen Stellenwert die Medien im Gefüge der Strukturelemente des Unterrichts in Klafkis Perspektivenschema und im Modell der lehrtheoretischen Didaktik haben!
5. Stellen Sie eine Liste von Medien zusammen, die im Unterricht eingesetzt werden können!
6. Schaffen Sie mit Hilfe systematischer Kategorien Übersicht und Ordnung in der Medienliste!
7. Welche Funktionen können Medien in den verschiedenen Phasen des Unterrichts ausüben?
8. Arbeiten Sie an ausgewählten Beispielen die Leistungen und Grenzen von Medien heraus!

3. Unterrichtskonzeptionen

Bei einer Unterrichtskonzeption handelt es sich um eine modellartig und theoriegeleitet verstandene komplexe Idealisierung von Unterricht, in der jeweils ein bestimmtes unterrichtliches Element (z. B. Schüler, Inhalt, Vermittlungsvorgang, Erziehungsperspektive, Kommunikation) als Fokus der ansonsten vielzahligen Einzelelemente dient. Es gibt eine Vielzahl von Unterrichtskonzeptionen. Aber es geht nicht darum, dass sich der Lehrer für eine dieser Konzeptionen, die er für die beste hält, entscheidet und seinen Unterricht auf diese Konzeption einschwört. Vielmehr hängt die Wahl der Konzeption von der umfassenden Intention ab, die der Lehrer vorübergehend in den Vordergrund stellt, um z. B. bestimmte Fähigkeiten der Schüler in besonderer Weise zu schulen, etwa die Kommunikation, das Problemlösen. Die Entscheidung für eine bestimmte Konzeption oder ein Konzeptionengemenge liegt also in der Regel auf einer zeitlich umfassenderen Ebene als die der Einzelstunde, wenn sie nicht gar (z. B. die Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts) ein durchgehendes Muster abgibt.

3.1 Konventionelles Unterrichtsverfahren: Vermittlung von Wissen

Hierbei werden Darbietung (auch in Gestalt eines Textes, Bildes) und Erklärung flankiert durch Informations- und Veranschaulichungshilfen; Rückmeldungen werden zugelassen bzw. angeregt, Lernerfolgskontrollen finden zwischendurch und am Ende des Erklärungsprozesses statt. Das Vermitteln der Bedeutung eines Fremdwortes, die Erklärung eines Begriffes, eines fachlichen Sachverhaltes verläuft in der Grundstruktur wie folgt:

- *Anknüpfen an Vorkenntnisse*, Überblick oder „advance organizer“ (Vorstrukturierer), Motivation entweder unter Rückgriff auf überdauernde Motiviertheit oder situative Motivierung durch Medien, Problemdarstellungen usw.;
- *Erarbeitungsphase*: Aneignung des unbekannten Stoffes: Erklären des Lehrers, Erarbeiten bzw. Probieren durch die Schüler, Erarbeitung der Grundstruktur des Sachverhaltes und Einbettung in den sachlichen Kontext;
- *Sicherungsphase*: Behalten, anwendungsbezogene Übungen, Beispielaufgaben, Übertragen der neuen Erkenntnisse.

Folgende lernpsychologische Erkenntnisse untermauern entsprechende Strukturen:

- Aktives Verhalten zeigt größere Lerneffekte als passives Verhalten;
- Einsichtiges Lernen, z.B. auch sinnvoller Zusammenhänge oder strukturierter Stoff bzw. strukturiertes Lernmaterial, auch zeitlich überlegt aufgeteiltes Lernen lassen besser behalten;
- Emotional erlebtes Lernen bzw. Lernmaterial hilft einprägen;
- Verankerungen des neuem mit altem Stoff, Wiederholungen und Rückkoppelungen fördern Lernprozesse;
- Anfangs- und Endglieder eines Lernprozesses werden besser behalten; folglich sind Zwischenmotivierungen wichtig
- Erfolgserlebnisse wirken lern- und behaltensfördernd
- Übermäßig viel und unnötig komplex dargebotener Lernstoff wirken lernhemmend.

3.2 Problemorientierter Unterricht

Eine weitere Unterrichtskonzeption ist der problemorientierte Unterricht, dessen Struktur sich unter Einschluss einer kognitiven Aktivitätsperspektive, die insbesondere die Tätigkeit bzw. Mitgestaltung der Schüler verstärkt zur Geltung kommen lässt, wie folgt konkretisiert:

- *Anknüpfung an die vorhandene kognitive Struktur;*
- *Eindeutige Bestimmung des Problems:* eine schwierige -neue- Lernaufgabe, ein unbekanntes Phänomen, eine Entscheidungs- oder Handlungsnotwendigkeit, ein zu beseitigendes Defizit usw., d.h. eindeutige Lernzielbestimmung;
- *Orientierungsphase:* Es wird probiert, erforscht, ob das Problem mit den bisher bekannten, beherrschten Lösungsstrategien gelöst werden kann;
- *Hypothesenbildung:* Es werden Lösungsmöglichkeiten und dazu notwendige Strategien entworfen: Recherchieren, Überlegen, Probieren, Interpretieren, Experimentieren, Herstellungsversuche usw.;
- *Lösungsphase:* Es wird praktisch oder mental die Lösung vollzogen; es entstehen dabei neue Einsichten. Ergebnisfindung, Aufbereitung der Erkenntnis und deren Einschätzung, Produkt, Können, Handeln;
- *Verifikationsphase:* Die Lösung wird durch Anwendung auf das Eingangsproblem überprüft;
- *Sicherungsphase:* Weiterer Vollzug der neuen Operationen in gleichen oder ähnlichen Problemsituationen;

- Integration der neu gewonnenen Operation in die vorhandene kognitive Operationsstruktur mit Abrufmöglichkeit.

Ein solcher Unterricht kann das Lernen abwechslungsreich gestalten und bei den Schülern Fähigkeiten wie Flexibilität, Findigkeit und Kreativität fördern. Noch stärker an den Interessen der Schüler orientiert sich das Konzept des „offenen Unterrichts“, bei dem die Entscheidungen des Lehrers, abgesehen von einem für die Erreichung der Ziele unerlässlichen Minimum, von merklicher Vorläufigkeit gekennzeichnet sind und der eine erhebliche Mitwirkung der Schüler vorsieht.

Problemorientierter Unterricht ist auf „Techniken der geistigen Auseinandersetzung“ angewiesen:

- „Genaues Zuhören bei Darstellungen verschiedener Art;
- Sofortiges Fragen, wenn etwas unklar erscheint;
- Techniken der Gesprächsteilnahme: Äußerung der eigenen begründeten Meinung; Anerkennung der Äußerungen des anderen; Eingehen auf Gesprächsbeiträge anderer; Gesprächshygiene: den Gesprächsteilnehmer ausreden lassen, den Gesprächsbeitrag durch Handzeichen anmelden, nicht vom Sachverhalt abschweifen usw.;
- Arbeitsplanung: Aufgabenstellung, Materialbeschaffung. Lösen von Aufgaben, Fertigen eines Berichts, Verteilen einzelner Aufgaben in der Gruppe unter Berücksichtigung der vorhandenen Fähigkeiten“ (BÖNSCH 1998, S. 57).

Die Variation des Schemas könnte bei einem „Wahldifferenzierten Unterricht“, der einige Anregungen aus dem Konzept des „Offenen Unterrichts“ übernimmt, im Bereich der oben aufgelisteten Phasen 4 bis 6 wie folgt aussehen:

- *Strukturierungsphase*: Vermittlung von Grundinformationen, Ausgliederung von Teilthemen, Entwerfen von Arbeitsvorschlägen;
- *Differenzierungsphase*:
- *Wahlphase*: Teilthemen wählen, Gruppen bilden und Arbeitsmöglichkeiten erörtern;
- *Arbeitsphase*: Arbeitsplan erstellen, Bearbeiten, Ergebnisse finden und aufbereiten;
- *Vermittlungs- und Reflexionsphase*: Ergebnisse der Gesamtgruppe vorstellen und mit dieser überprüfen, Gesamtergebnis finden, Reflexion der Arbeit, der Kooperation usw.;

Es wird deutlich, dass die Lehraktivitäten bei diesem Konzept weniger in einem Vortragen, Vormachen, Lenken, Steuern, Disziplinieren bestehen, sondern eine problemhafte Aufgabenstellung mehr durch direkte Auseinandersetzung gelöst wird, bei der sich der Lehrer auf ein Vorschlagen, Beraten, Strukturieren, Informieren, Helfen zurückzieht. Die Beziehungsdimension wechselt aus einem Ruhigsitzen und Zuhören zu einem vielfältigen Kommunizieren und Kooperieren bei sozial-integrativem Führungsstil.

3.3 Entdeckender Unterricht

Das Entdeckende Lernen wird von verschiedenen Denkkonzepten gestützt, die insgesamt auch die Breite der Unterrichtsfächer abdecken (BRUNER, PIAGET, ROTH, WAGENSCHN). Beim Entdeckenden Lernen, das sich das Neugierverhalten des Menschen zunutze macht, lernen die Schüler aktiv etwas für sie Neues, vorher Unbekanntes, indem sie mit mehr oder weniger Hilfe des Lehrers nachdenken, erforschen, erproben, versuchen. Sie erwerben dabei produktive, reflexive, bewußt-methodische Qualifikationen von existentieller Bedeutung und schulen nicht nur ihre Denkfähigkeiten, sondern den schöpferischen Selbstaufbau ihrer Person.

Beim entdeckenden Lernen erkennt der Schüler am Gegenstand mehr oder weniger selbstständig. Es weist folgende Charakteristika auf: Spontaneität, Initiative, Originalität; Offenheit, Schülerzentrierung; eher divergentes als konvergentes Denken; eher induktives als deduktives Vorgehen; Entlastung von Lernzeitdruck; Lernprozessorientierung vor Lernproduktorientierung; mehrperspektivischer Zugriff auf den Gegenstand: Lehrer als Organisator, Anreger, Helfer für den Lernprozess.

Entdeckendes Lernen läuft in drei Stufen ab:

- Selbstständige unmittelbare Auseinandersetzung mit möglichst originalen Gegenständen;
- Subjektiv neue Einsicht, Erkenntnis, Fertigkeit;
- Anwendung der Erkenntnis an weiteren Beispielen, Formulierung in selbst gefundenen Begriffen, Beschreibung und Begründung der Lösungswege.

Die häufig langen Suchphasen sind für den Schüler jedoch ausserordentlich fruchtbar. Eine kleinere Ungenauigkeit im Ergebnis muss toleriert werden; sie steht in keinem Verhältnis zu dem Erfolgsbewusstsein, das gewonnen wird, und kann vom Lehrer entsprechend der Richtigkeit korrigiert werden. Der Schüler lernt umfassendes methodisches Denken und Arbeiten; er macht sich den Gegenstand – auch

verbal – verfügbar, kann ihn strukturieren, ordnen und bewerten, ihn in weiterem Zusammenhang sehen und anwenden. Der Lehrer kann durch folgende Maßnahmen bzw. Verhaltensweisen in Planung und Unterricht entdeckendes Lernen vorbereiten und erleichtern:

- Unterbindung kurzschrittiger Vorgehensweisen, Zulassen von Irrtümern, Fehlern, Umwegen;
- Schaffung organisatorischer Bedingungen: Ermöglichung einer „originalen Begegnung“, Bereitstellung von Lernmaterialien, Herstellung einer angenehmen Lernatmosphäre, Gewährung einer angemessenen Lernzeit;
- Auswahl eines entdeckenlassenden Lernstoffes, ggf. Herstellung eines entdeckenlassenden Lernarrangements;
- Entwicklung von entdeckenlassenden denkfördernden Aufgabenstellungen;
- Aufbau und Schulung der entdeckenden und Denkfähigkeit der Schüler;
- Auswahl des konkret notwendigen Grades an Selbständigkeit: eher selbstentdeckendes Lernen oder eher geführt-entdeckendes Lernen;
- Auswahl des adäquaten motivierenden, die Neugier weckenden Zugriffs: Überraschung, Zweifel, Verwirrung, Verblüffung, Widerspruch, begriffliche Inkongruenz, Irrelevanz usw.;

Entdeckendes Lernen fördert das Begabungs- und Kreativitätspotential (vgl. KRATOCHWIL 1992, S. 144f.).

Es sind folgende Faktoren ...

- Unterricht mit anregenden, ideenreichen, gehaltvollen Beispielen;
- Unterricht mit Anleitungen, weiterführenden Hilfen, ermutigenden Ratschlägen, Ergebniskontrollen;
- Unterricht durch begeisterungsfähige Lehrer, die neuen Gedanken und unorthodoxer Vorgehensweise gegenüber große Offenheit zeigen ... und Hilfen zur Förderung zu erwähnen:
 - Lehrer bedient sich des „Prinzips der minimalen Hilfe“;
 - Lehrer besorgt Anordnung von Verknüpfung der verschiedenen Stoffelemente, Herstellen einer physischen bzw. geistigen Nähe;
 - Lehrer fordert auf zu Mehrperspektivität der Betrachtung, Umkehrbarkeit und Variation der Lösungswege;
 - Lehrer sorgt für das Behalten und Verfügbarmachen erarbeiteter Strukturen: Üben, Wiederholen.

3.4 Weitere Konzeptionen

Schülerorientierter Unterricht

Die von dem didaktischen Prinzip der Schülergemäßheit ausgehende Konzeption bezweckt insbesondere Motivierung und Aktivierung und sucht die Schüler individuell und sozial zu fördern.

Handlungsorientierter Unterricht

Die von dem didaktischen Prinzip des Lebensbezuges ausgehende Konzeption soll im Sinne entdeckenden Lernens vornehmlich Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers pflegen.

„Dieses Verfahren wurde im Zuge der reformpädagogischen Bestrebungen zu Beginn dieses Jahrhunderts als Alternative zum vorherrschenden Buch- und Belehrungsunterricht nachdrücklich gefordert. Lernen wird als Verknüpfung von Denken, Handeln, Erleben und Interagieren verstanden; dabei ist der Schüler mit seiner Individualität von zentraler Bedeutung und nicht der Stoff bzw. das Unterrichtsthema. Handlungsakte und die Handlungsfähigkeit in Gestalt von Methoden-, Sozial- und Fachkompetenz sind als Bestimmungsgrößen dieses Verfahrens anzusehen. Der enge Zusammenhang zwischen Handeln und Denken zeigt sich in den zu durchlaufenden Phasen, die sich vom gegenstandsbezogenen-praktischen Handeln zum abstrakt-formalen Denken entwickeln, begleitet von der immer erforderlichen aktiven Versprachlichung aller Handlungsvorgänge und Handlungsprodukte“ (WELLENHOFER 1997, S. 166).

Offener Unterricht

Die Konzeption intendiert inhaltliche, methodische und organisatorische Umgestaltung von Unterricht und Schule. Statt Realitätsferne soll Realitätsnähe in Bezug auf Lebenswirklichkeit betont werden. Die Konzeption darf nicht als Beliebigkeit missverstanden werden.

Analytischer Unterricht

Bei dieser Konzeption ist der Lernvorgang vom Ganzen auf die Teilbereiche hin ausgerichtet.

Synthetischer Unterricht

Der Lernvorgang ist von den Teilen auf das Ganze hin konzipiert.

Genetischer Unterricht

Gegenstände mit historischer Dimension werden häufig dadurch besser geistig verfügbar, dass man ihren historischen Werdegang verfolgt.

3.5 Fächerübergreifender Unterricht

Fächerübergreifender Unterricht greift Inhalte auf, die in verschiedenen Fächern zur Sprache kommen, und behandelt sie integrativ. Der Fachlehrer muss sich ggf. in die Perspektiven anderer Fächer einarbeiten; er kann sich der Hilfe von künftigen Schülern, Experten usw. bedienen: es kann Team-teaching stattfinden.

Näherhin werden unterschieden:

- fachüberschreitend: es werden von einem Fach über dessen Grenzen hinaus Bezüge hergestellt;
- fächerverknüpfend: zwischen zwei oder mehreren Fächern werden Verbindungen hergestellt;
- fächerergänzend: es werden die Grenzen von schulischen Fächern überschritten;
- überfachlich: damit werden Inhalte jenseits der schulischen Inhalte bezeichnet, deren Behandlung gleichwohl von den Schülern eingefordert werden kann;
- fächerkoordinierend, paralleler Fachunterricht: eine Vorgehensweise, bei der mehrere Fächer in ihrem eigenen organisatorischen Rahmen und unter je einem eigenen Fachlehrer ein gemeinsames Thema in Absprache bearbeiten, z.B. das Thema Reformation in Religion, Geschichte, Deutsch, Kunst, Musik;
- Epochenunterricht: Fächer mit nur wenig Unterricht können zum Zwecke stärkerer Konzentration des Lernprozesses einander Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen, so dass jedes Fach etwa innerhalb eines Halbjahres für wenige Wochen die Stunden der anderen Fächer geliehen bekommt. Epochenunterricht wird erleichtert, wenn ein Lehrer mehrere Fächer in einer Klasse unterrichtet. Es kann dann im Sinne modernerer Konzeptionen ein verstärkt komplexes Lernen stattfinden.

Fächerübergreifendes Lernen greift unter einem zentralen Thema einen Unterrichtsinhalt auf, der sich infolge seiner Komplexität auf verschiedene Fächer erstreckt. Ein strenger Fachunterricht, wie er traditionell betrieben wird, behandelt vornehmlich nur die fachlichen Belange. Damit werden aber Sachverhalt und Problemgehalt verkürzt besprochen. Der fächerübergreifende Ansatz versucht dem entgegen zu wirken. Er erfordert allerdings das Einarbeiten des Lehrers in Aspekte des Nachbarfaches oder ein Unterrichten im Team. Als methodische Großformen greifen Projekt und Vorhaben das fachübergreifende Prinzip auf.

Das fach- bzw. fächerübergreifende Prinzip fußt auf gestaltpsychologischen Grund-
auffassungen über den Primat der Ganzheit gegenüber den Teilen. Es entspricht der
Tatsache, dass lebensweltliche Phänomene in der Regel eine deutliche Komplexität
aufweisen, wobei der Fachunterricht nur einzelne Aspekte herausgreift, deren Isolie-
rung auf den Schüler befremdend wirkt, da nicht alle Aspekte, die er erfahren hat
und kann, besprochen werden, mithin ein Problemdefizit oder eine Schieflage der
Problematik eintritt. In der Reformpädagogik versuchte das Konzept des Gesamt-
unterrichts fächerübergreifendes Lernen bzw. Lehren zu praktizieren.

Fächerübergreifender Unterricht ist in folgendem größeren Zusammenhang zu se-
hen: Unter dem Aspekt der sich gegenwärtig verändernden Lebensbedingungen
werden neue Gedankensysteme gefordert, die künftige Lebensbewältigung zu leisten
versprechen. In der Literatur wird dem idealtypischen Konstrukt des „Traditionierten
Lernens“ das des „Innovativen Lernens“ gegenüber gesetzt. Moderne Curriculum-
entwicklung und -forschung weist zu Recht auf die Bedeutung ganzheitlicher bzw.
übergreifender Lern- und Methodenkonzepte hin, die sich insbesondere in den me-
thodischen Großformen dem innovativen Lernkonzept nähern.

Kennzeichen des tradierten Lernens	Kennzeichen des Innovativen Lernens
Eine oder mehrere Fachsystematiken sind richtungsweisend	Lernen erfolgt durch Lösen von All- tagssituationen (handlungsorientie- rend)
Der Lernende ist vorwiegend auf die persönlichen Zielsetzungen ausge- richtet	Der einzelne Schüler, die Klein- gruppe, die Schulgemeinde usw. werden als Lernsubjekte aktiviert
Bewährtes wird i.d.R. nicht hinterfragt und bestimmt den Lernalltag (konver- gentes Denken)	Lernen erfolgt unter ausdrücklichen und noch nie dagewesenen Zukunfts- perspektiven (divergentes Denken)
Die Gegenwart der Lerngeneration steht im Vordergrund; die Vergan- genheit legitimiert die Gegenwart; die Zukunft ist eher schicksalshaft	Das Lernen ist generationenübergrei- fend; frühere, gegenwärtige und zu- künftige Generationen sind Bezugs- größen

Bei Konflikten hat die positionshöhere Person das Vetorecht	Sozialintegrative Führung mittels Diskurs: Wertorientierte Auseinandersetzung aller Betroffenen mit gemeinsamer Entscheidungsfindung
Lernen ist zum großen Teil Reproduktion; das Wissen wird assimiliert, die kognitiven Strukturen werden entsprechend akkomodiert: geistiger Besitz	Lernen ist zum großen Teil kritisch-innovative Konstruktion (Kreativität!) der Gegenwart und Zukunft. Assimilation und Akkommodation werden kritisch-konstruktiv-innovativ angereichert; der lebendige geistige Besitz drängt zur Tat: Rück-Assimilation zur Umwelt und Veränderung (Akkommodation) der Lebensumstände und Verhaltensweisen
Lehr-/Lernprozesse sind hierarchisch gestaltet und durch verteilte Rollen an Positionen gebunden (Tendenzielle Rollenfixierung)	Lehr-/ Lernprozesse sind durch hohe Rollenflexibilität gekennzeichnet: Auch Lehrende lernen!
Normen sind tradiert und haben deshalb Geltung	Normen und Werte werden transparent gehalten, reflektiert und für das Lernen (Leben) gestaltet
Lernen durch das Wort hat großen Anteil (vgl. AREGGER 1994, S. 150f.)	Alle Lehr- bzw. Lernmethoden werden genutzt

3.6 Zusammenschau

Unterrichtskonzeptionen kommt letztendlich ein heuristischer Wert zu: Je nach Intentionen und Voraussetzungen kann die Gestaltung nach dieser oder jener Konzeption ausgerichtet sein oder eine Mischform darstellen. Auch die konventionelle, auf Wissensvermittlung ausgerichtete Konzeption kann ihre Berechtigung haben; sie ist häufig ökonomischer, und sie kann immerhin lernpsychologisch aufbereitet werden.

Eine Konzeption darf jedoch nicht beherrschend, der Konzeptionenfundus eines Lehrers nicht defizitär sein, weil dadurch die Interdependenz von Lernprozessen missachtet würde. Geradezu fatal könnte es sich z.B. auswirken, wenn ein Lehrer gänzlich auf Problemorientierung oder Kommunikationsbezogenheit verzichten würde. – Entscheidend für das Gelingen von schulischem Lernen ist noch ein Weiteres: Dass nämlich der Lehrer zu einem persönlichen Konzept findet, in dem seine Authentizität ausgewiesen ist. Dieses persönliche Konzept bildet sich aus der privaten und professionellen Lerngeschichte des Lehrers (VON DER BURG 2000, S. 30-34).

Aufgaben:

1. Erweitern und vertiefen Sie Ihr Wissen über Unterrichtskonzeptionen, indem Sie unter den entsprechenden Stichworten in Lexika nachschlagen und weitere Literatur zu den Konzeptionen und ihren Autoren recherchieren und aufarbeiten!
2. Zeigen Sie exemplarisch Leistungen und Grenzen einzelner Unterrichtskonzeptionen auf!

4. Schemata zur Beobachtung und Planung von Unterricht

Mit Rückgriff auf Ihr bislang erarbeitetes Wissen über Jugend, Lehrplan, Schule und Unterricht können Sie Ihre schulpraktischen Studien kriteriengeleitet, systematisch und effektiv gestalten. Im Folgenden finden Sie einige zusätzliche Hilfen, die Ihnen bei der Beobachtung von Unterricht und der Planung einer Unterrichtsstunde nützlich sein können.

„Meistens sind Schulen bereit, ihre Vorgaben weit und liberal zu formulieren und studentischen Wünschen entgegenzukommen, vorausgesetzt diese werden überzeugend begründet. Als Vorbereitung können folgende Fragen dienen:

Vorgaben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gibt es Vorgaben der Universität für das Praktikum, auf die ich noch einmal hinweisen muss (Zahl der Hospitationen und Unterrichtsversuche)? ▪ In welcher Weise ist das Praktikum schriftlich vorzubereiten, zu begleiten, auszuwerten, zu dokumentieren?
Eigene Interessen / Wünsche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möchte ich allein oder mit anderen gemeinsam praktizieren? ▪ Suche ich personale/soziale Kontinuität (Zuordnung zu einem Lehrer oder einer Lerngruppe für einen längeren Zeitraum) oder häufigeren Wechsel? ▪ In welchen Schul-/Klassenstufen und welchen Fächern möchte ich bevorzugt hospitieren? ▪ In welchem Fach/bei welchen Schülern möchte ich eigene Unterrichtsversuche unternehmen? ▪ Welche Unterrichtsthemen möchte ich bearbeiten?
Beobachtungsschwerpunkte	<p>Welche möchte ich setzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulorganisation ▪ Schule und Einzugsbereich ▪ Motivation/Interaktion/Kommunikation der Beteiligten ▪ Unterricht und außerordentliche Aktivitäten ▪ Anwendung von Reformkonzepten ▪ Disziplinprobleme, auffällige Schüler ▪ Unterrichtsorganisation allgemein und fachspezifisch ▪ Beliebtheit von Unterrichtsfächern ▪ Phasen des Unterrichts ▪ Leistungsmessung, Bewerten, Zensieren ▪ Schullaufbahnberatung ▪ Verschiedene Ausprägungen der Lehrerpersönlichkeit
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie fühle ich mich darauf fachwissenschaftlich / didaktisch/methodisch vorbereitet bzw. was müsste ich für diese Vorbereitung noch leisten?
Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Unterstützung für diese Arbeit kann ich von der Schule/dem Mentor/den Schülern erwarten? ▪ Besteht die Möglichkeit, schrittweise an die Unterrichtstätigkeit herangeführt zu werden (z.B. durch Assistenz beim Mentor; Übernahme erster Teilaufgaben; Planung und Durchführung einer Unterrichtsphase o.ä.)?

Ein zusammenfassender TIPP zum Abschluss:

Die zentrale Erfahrung von Praktika liegt in der persönlichen Begegnung mit den im Berufsfeld tätigen Menschen: Schülern, Lehrern, Schulleitern; Verwaltungskräften. Selbsterfahrung und Fremderfahrung sind ausschlaggebend für die positive oder negative Wirkung.

(KRETSCHMER 1998, S. 18)

„Gesichtspunkte für die Unterrichtsbeobachtung

Folgende Bereiche des Unterrichts können einer Beobachtung und Analyse unterzogen werden:

1. Schülerverhalten:

a) *Kontakte*; Art und Häufigkeit; Kontaktpersonen; Kontaktstruktur im Unterrichtsablauf; b) *Kooperation*; Kooperationsformen; Arbeitsverhalten bei kooperativem Lernen: initiierend, dirigierend, integrierend, sich unterordnend, ausführend; c) *Beteiligung* am Unterricht; Meldeintensität und -häufigkeit, Darankommen; Kontinuität und Diskontinuität der Mitarbeit; Ablenkungsfaktoren; intentionsfremde Beschäftigung; d) *Sprachverhalten*; Sprachanteil; Sprachstil.

2. Lehrerverhalten:

a) *Lehrtätigkeiten nach* Art, Häufigkeit und Zeitpunkt; b) *Bestätigungsverhalten*; Häufigkeit und Zeitpunkt; mimisch, gestisch, verbal; c) *Steuerung und Lenkung* von Lernprozessen; Art, Häufigkeit und Zeitpunkt affirmativer, disziplinierender, kontrollierender Direktiven; nichtdirektives Verhalten; d) *Sprachverhalten*; Fragestil, Gesprächsführung, Sprachanteil, Sprechrichtung; e) *Kontakte* zum Schüler; Art, Häufigkeit und Zeitpunkt; f) *Lokomotion*.

3. Unterricht als intentionales Geschehen:

a) *Zielerkenntnis* – Um welches Ziel handelt es sich? Welche Zieldimension wird angestrebt (pragmatisch, kognitiv, emotional)? b) *Zielklarheit* – Ist das Ziel vom Lehrer klar artikuliert? Ist das Ziel vom Schüler eindeutig zu erkennen? c) *Ziele und Teilziele* – über welche Teilziele wird das Gesamtziel zu erreichen versucht? d) *Zielangemessenheit* – Ist das Ziel dem sachstrukturellen Entwicklungsstand der Schüler angemessen? e) *Differenzierung der*

Zielsetzung – Werden für alle Schüler gleiche oder individuelle bzw. teil-individuelle Ziele angestrebt? f) Zielerreichung – Ist das Ziel erreicht? Wie lässt sich die Zielerreichung überprüfen?

4. *Inhalte* des Unterrichts:

- a) *Bedeutung* des Inhalts für Gegenwart und Zukunft; b) *Auswahlkriterien*; c) Zusammenhang von *Inhalt und Ziel*; d) Alternierende Inhalte zur Erreichung eines Zieles.

5. Unterricht als *Methode*:

- a) *Organisation* des Lernprozesses, *Stufen* des Unterrichts, Gestaltungselemente verschiedener Stufen; b) Entwicklung *alternierender Möglichkeiten* für methodisches Vorgehen; c) *Individual-* und *Sozialformen* des Lernens; d) Zusammenhang von *Methode, Ziel und Inhalt*.

6. *Medien* im Unterricht:

- a) Beschreibung der Medien nach Art, Inhalt und Einsatzzeitpunkt; b) Lehrerfunktionen bei Medieneinsatz; Individualisierungs- und Sozialisierungstendenzen medialen Lernens; d) Zielangemessenheit der Medien, medienverursachter Methodenzwang.

7. *Anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen* des Unterrichts:

- a) Analyse der durch Beobachtung gewonnenen Daten für den einzelnen Schüler; b) sozioökologische und milieuspezifische Gesichtspunkte; c) Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen, Körperbehinderungen; d) Erziehungsschwierigkeiten; e) durch Zeugnisse, Prüfungsarbeiten und Artefakte nachgewiesene Schulleistungen; f) Testergebnisse; g) durch sozio-metrische Erhebung überprüfte Stellung im Sozialverband der Lerngruppe" (VORSMANN 1972, S. 91f.).

Aufgaben:

1. Diskutieren Sie die Beobachtungskriterien!
2. Nehmen Sie diese als Beobachtungskatalog in Ihren schulpraktischen Studien zu Hilfe und tauschen Sie Ihre Erfahrungen mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus!

Wenn Sie eine eigene Stunde planen wollen, bieten Ihnen die Schaubilder zur Unterrichtstheorie der lehrtheoretischen Didaktik und das Perspektivenschema von KLAFFKI (vgl. Beginn dieses Kapitels) hilfreiche Orientierungen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Hilfen zur Unterrichtsvorbereitung von HANS-KARL BECKMANN leicht zuzuordnen. BECKMANN stellt zunächst einige „Prinzipien der Unterrichtsvorbereitung“ heraus:

- a) „Erst die Verbindung von Zielsicherheit und methodischer Beweglichkeit sichert das unterrichtliche Gelingen.
- b) Jeder Unterricht gilt der Führung der ganzen Klasse und der Individualisierung.
- c) Arbeit und Muße müssen sinnvoll auf die Schul- und Hausarbeit verteilt werden.
- d) Begrenzte Lernzielkontrollen haben als Adressaten den Lehrer und den Schüler.
- e) Der Lehrer steht unter dem Anspruch der Repräsentation und der Relativierung.
- f) Ebenso wichtig wie die Vorbereitung ist die Nachbesinnung.“

Im zweiten Schritt geht BECKMANN auf die Bedingungsanalyse, die „Realbedingungen des Unterrichts“ ein:

- Vorgeschichte und Zusammensetzung der Klasse,
- Geistiges, affektives, soziales Klima in der Klasse,
- Haltung und Arbeitsweise der Klasse,
- Leistungsstand und Ansprechbarkeit der Klasse,
- Arbeitsbedingungen in der Klasse und Schule,
- Häusliche Verhältnisse und Erfahrungsbereich der Schüler,
- Wetterbedingungen,
- Auffälligkeiten einzelner Schüler.

Schließlich formuliert Beckmann einen „Fragenkatalog für eine Unterrichtsvorbereitung“:

- a) „Welche Zielvorstellungen liegen für die Unterrichtseinheit mehr oder weniger vage vor?
- b) Welche sind die fachlichen Grundlagen des Inhalts?
- c) Wie ist die Einstellung des Lehrers zum Inhalt?
- d) Ist der Inhalt für einen größeren Sachzusammenhang oder Problemkreis exemplarisch?

- e) Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schüler dieser Klasse?
- f) Hat der Inhalt eine besondere Bedeutung für den Aufbau eines gesicherten, ggf. systematischen Fachverständnisses?
- g) Welche Zugänge zum Inhalt bieten sich an?
- h) Welche erzieherische Bedeutung hat der Inhalt?
- i) Gibt es bei den Unterrichtsvorhaben die Möglichkeit der Lernzielformulierung und der Ergebniskontrolle?
- j) Welche Hausaufgaben sollen gegeben werden?
- k) Welche Unterrichtsmethode soll angewandt werden?
- l) Welche Unterrichtsmedien werden benötigt?
- m) Wie sind die unterrichtlichen Voraussetzungen abzusichern?
- n) Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde ...

4. Kurzform der Unterrichtsvorbereitung

Folgende Kurzform ist zu empfehlen:

- Was will ich unterrichten?
- Warum will ich unterrichten? (Bedenken der Unterrichts- und Erziehungsziele!)
- Wie will ich unterrichten?
- Warum wähle ich diese Methode?
- Welche Medien will ich nutzen?
- Welche Hausaufgaben erteile ich?“ (nach: BECKMANN 1980, S. 96-105).

Aufgabe:

Ordnen Sie die Fragen Beckmanns dem Perspektivenschema von KLAFFKI (s. S. 125) zu!

Wichtig für die Planung ist eine klare Vorstellung von den Lernzielen, die in der Stunde erreicht werden sollen. Dazu führt GÜNTER PÄTZOLD (1996, S. 29f.) aus:

„Unterricht, der eine aktive Auseinandersetzung des Auszubildenden mit seiner Umwelt fördert, führt meist zu einem von außen wahrnehmbaren Ergebnis, das sich in Produkten materialisiert und in Verhalten manifestiert. Den

Prozeß der Verhaltensänderung, den Lernzuwachs an Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, kann der Lehrer durch klare Zielvorstellungen wirksam steuern. Der amerikanische Pädagoge MAGER (1977, S.4) führt drei Argumente für die Definition von Lernzielen an:

- Lernziele bieten dem Lehrer eine Basis für die Wahl und die Aufbereitung von Unterrichtsinhalten, -materialien (Medien) und -verfahren.
- Lernziele sind, wenn sie entsprechend operationalisiert sind ... überprüfbar, d.h., der Lernfortschritt ist meßbar.
- Lernziele machen den Lernprozeß für die Lernenden einsichtig, denn er weiß, wohin er soll, d.h., wer eine leitende Fragestellung hat, kann eher zum eigenen Lernfortschritt beitragen.

Lernziele können auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden. Die Formulierung von Lernzielen enthält sowohl eine semantische als auch eine berufsbildungspolitische Dimension. Auf den verschiedenen Abstraktionsstufen können vielfältige Interessen einfließen. Die Frage nach dem Abstraktionsniveau einer Lernzielformulierung darf nicht mit der nach dem Schwierigkeitsgrad eines Lernziels verwechselt werden. In der Literatur hat ein Drei-Stufen-Modell Verbreitung gefunden. Darin werden unterschieden:

Leit- und Richtlernziele (hohes Abstraktionsniveau)

Sie beziehen sich auf übergeordnete Prinzipien, sind durch einen geringen Grad an Eindeutigkeit und Präzision gekennzeichnet und arbeiten mit umfassenden, unspezifischen Begriffen. Der Lehrer besitzt einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum. Die in einer Gesellschaft vorherrschenden Wertvorstellungen finden Eingang in die Richtlinie.

Beispiel:

Die Schüler sollen 'Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihr Urteilsvermögen und ihre Handlungsfähigkeit und -bereitschaft in beruflichen und außerberuflichen Bereichen vergrößern' (KULTUSMINISTER 1991, S. 10).

Gesamtlernziele (mittleres Abstraktionsniveau)

Dies sind Lernziele, die einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision aufweisen und eine erste Beschreibung des angestrebten Verhaltens zeigen.

Beispiel:

Die Schüler sollen 'Zusammenhänge im einfachen elektrischen Stromkreis ermitteln und beurteilen' (KULTUSMINISTER 1991, S.10).

Teillernziele (unteres Abstraktionsniveau)

Diese sind eindeutig und präzise formuliert, beziehen sich auf konkrete Ausbildungsinhalte, lassen kaum Alternativen zu und geben ein festumrissenes Zielverhalten an.

Aufgabe:

Planen Sie eine Unterrichtsstunde zu einem Ihnen bekannten Thema im Rahmen Ihres Faches. Formulieren Sie das Hauptziel der Stunde auf mittlerem Abstraktionsniveau und Teilziele der Stunde auf unterem Abstraktionsniveau. Diskutieren Sie den Entwurf mit Ihren Kommilitonen!

Zum Abschluß finden Sie zwei Unterrichtsentwürfe, die Ihnen als Orientierung und Diskussionsgrundlage dienen können.

„Stundenentwurf: Kurzgeschichte / S II

a) Didaktische Überlegungen:

Schule als Erfahrungsraum ist den Schülern durchaus geläufig, infolge von Überzeichnungen aber nicht wiederzuerkennen (überzeichnete Autoritäts- und Anpassungsstrukturen). Motivierender Text: heiter, scheinbar leicht zu entschlüsseln, überschaubar; reizt Kritikfreude Jugendlicher: sie sind kindlichen 1x1-Schülern entwachsen, über Schwächen etablierter Erwachsener erhaben! Bau der Geschichte lenkt Kritikfreude auf kindisches Verhalten bei der Gruppen: Man wird sie vergleichen, bewerten, zu verstehen suchen; solche Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern sind außergewöhnlich, Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander gestört. Da Erfahrungen politischer Manipulation kaum vorhanden (oder sind trübe Schulerfahrungen zu verarbeiten?), können viele Schüler Projektion von schulischer Welt auf politische Welt kaum ohne Lehrerhilfe leisten. Parabolisches Erzählen ist exemplarisch für moderne Prosa, ebenso Typisierung der Personen (vgl. Kurzgeschichte, Kurzprosa). Verfremdung banalen Alltags. Ästhetische Mittel der Satire müßten reaktiviert werden. Angesichts der heiteren Evidenz der

Satire müßten reaktiviert werden. Angesichts der heiteren Evidenz der Geschichte warnen wir vor „Bierernst“ und großem theoretischen Aufwand.

b) Stundenziel:

Die Schüler sollen über die Freude an dieser Satire hinaus die ästhetisch verschlüsselte Kritik des Autors erkennen: unfreiwillige Komik verfehlten Rollenverhaltens von Vorgesetzten und ihren Untergebenen.

c) Methodische Vorüberlegungen – Grundentscheidungen:

- Diese Satire fordert Schüleräußerungen geradezu heraus; von ihnen soll die literatursoziologische Untersuchung ausgehen.
- Das inhaltliche Interesse der Schüler vor dem ästhetischen ist für die Besprechung absehbar; daher soll die Verhaltensbeschreibung der beiden Personengruppen den ersten Hauptteil der Stunde ausmachen.
- Da dieser Text kein soziologischer Befund, sondern eine anschauliche Satire ist, soll über die formalen Besonderheiten auf die Kritik des Autors geschlossen werden.
- Am Schluß soll versucht werden, eine Synthese aus beiden Hauptaspekten zu gewinnen: politische Unwirksamkeit von Manipulation findet in einer Satire ihren treffenden Ausdruck.

d) Lernschritte

1. Schüler lesen die Satire (Lehrervortrag ebenso möglich) und äußern sich spontan (Schüleräußerungen werden in Stichworten an der linken Tafelhälfte festgehalten).
2. Auswertung inhaltlicher Beobachtungen (in soziologischer Hinsicht).
 - 2.1. Die Rolle des Lehrers als gesellschaftliche Rolle: z.B. Lehrer als Vermittler von 'Bildungsgütern', von der Gesellschaft anerkannt; Lehrer als Autorität für Kinder (als Vertreter der Erwachsenen!); Lehrer als Pädagoge, der psychologisch behutsam vorgeht.
 - 2.2. Schülerreaktionen auf verfehlte Rollenrücksicht der Lehrer:
 1. welche (Z. 23) – Gruppe der Gleichgültigen;
 2. manche (Z. 25) – Gruppe der „inneren Emigranten“;
 3. eine Gruppe (Z. 36) – die vorsichtigen Skeptiker;
 4. ein großer Teil (Z. 28) – die Trägen;
 5. artige Kinder (Z. 30) – die Konformen;
 6. unartige Kinder (Z.32) – die Subversiven, Revolutionäre;
 7. weitsichtige Karrieristen (Z.34) – die Überangepaßten.

Fazit: politische Wirkungslosigkeit aller Gruppen.

3. Besonderheiten dieser Satire als Karikatur sozialen Fehlverhaltens:

3.1. Zweiteiliger Aufbau: „Vorgesetzte“ und „Untergebene“ (unter dem Druck gesellschaftlicher Erwartungen; Schlußpointe stellt gesellschaftliche Normen in Frage); ironische Sprache (z.B. „im Schoße des Lehrkörpers“) charakterisiert beide Gruppen.

3.2. Schule als Spiegel der Gesellschaft (Konflikte unnötig).

3.3. Überzeugende Motivation des Fehlverhaltens aus verständlichen menschlichen Schwächen.

3.4. Infolge auktorialer Erzählperspektive kann der Leser die verkehrte Schulwelt von außen sehen und beurteilen.

4. Manipulierter und Manipulierte im Zerrspiegel der Satire.

(Beide handeln unter dem Druck von Rollenerwartungen, obwohl sie es besser wissen. Die Satire macht diese Zwänge lächerlich. – Evtl.: gesellschaftliche Situation und Rolle des Autors? Inwieweit übersteigt seine Kritik in der Satire den konkreten geschichtlichen Augenblick?)

Hausaufgabe:

Mit welchen Fragen an den Text haben wir eine Deutung versucht? Wie beurteilen Sie die Eignung der Fragen? (Methodenrückblick, gleichzeitig auf Literatursoziologie vorbereitend)

Zur Diskussion

Halten Sie die Planung besonders von der Sache her (hier: von Texten aus) für berechtigt? Denken Sie an das berühmte didaktische Dreieck: Schüler-Sache-Lehrer! Wieweit ist die Vereinfachung zulässig, eine Unterrichtsreihe als Folge von Einzelstunden aufzufassen? (Gefahr additiver Reihung, jede Stunde hat ihre Funktion in ihrer Reihe, längere Texte erzwingen Reihenplanung, diese wiederum ist Teil einer Halbjahresplanung) Woher nehmen wir Auswahlkriterien für Texte? (Was ist stufengemäß? Wie stehen Eltern, Lehrer, Schüler zu den in den Texten vertretenden Normen?) Was ist im Deutschunterricht zuerst: das Lernen oder der Text? Sind Texte im Deutschunterricht Selbstzweck oder Bildungsmittel?“

(KARUTZ 1979, S. 25-27).

Unterrichtsentwurf (Stundenverlaufsplanung) nach (BERCK o.J., S. 185)

Phase	LZ	Geplanter Unterrichtsstoff und Unterrichtsverlauf	Medien	Arbeits-/Sozialform
Ein- stieg		<p>L. zeigt Abbildung: "Die Apotheke des Todes für Arme" von George J. Pinwell, um 1866, England</p> <p>→Ss-Äußerungen: Es ist nicht zu erwarten, daß die Schüler aufgrund des Bildes über den Namen der Seuche benennen. Sie werden wahrscheinlich aufgrund der vorhergehenden Stunde eine Krankheit vermuten, die in der heutigen Zeit keine Rolle mehr spielt.</p> <p>L. zeigt Zeitungsartikel: "Cholera-Fälle auch an Kenias Touristenküste vom 16. Januar 1998-</p> <p>→ Ss-Äußerungen: Zum einen wird mit diesem Zeitungsausschnitt die Krankheit benannt, zum anderen wird deutlich, daß die Cholera auch heute noch in einigen Erdteilen eine akute Gefahr darstellt. Die Ss können an dieser Stelle ihr Vorwissen einbringen.</p>	OHP-Folie OH- Projektor	L-Aktivität L/Ss- Gespräch
Pro- blema- tisier- ung	(6) (7)	<p>Ausgehend von der Einstiegsphase und der vorhergehenden Unterrichtsstunde werden im L/Ss-Gespräch folgende Fragen erarbeitet und an der Tafel notiert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In welchen Gebieten ist die Cholera heute noch verbreitet? 2. Wie wird die Cholera übertragen und welche Vorbeugungsmaßnahmen gibt es? 3. Wie äußert sich die Cholera und wie wird sie geheilt? 4. Wer entdeckte wann den Cholera-Erreger? 	Tafel	L-Aktivität L/Ss- Gespräch
Erar- beitung	(8) (1) (2) (3)	<p>Die Erarbeitung der aufgestellten Fragen erfolgt in vier arbeitsteiligen Gruppen. Eine genaue Anweisung für das Vorgehen innerhalb der Gruppen und Textmaterial werden</p>	Materialien für die Gruppen- arbeit	Gruppenar- beit Ss-Aktivität

	(4) (5)	vom L. zur Verfügung gestellt. Die unterschiedlichen Gruppenarbeitsaufträge wurden auf die individuellen Fähig- und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder bzw. deren Leistungsfähigkeit abgestimmt.		
Präsentation Transfer/ Vertiefung		L. spielt Tonbandmitschnitt einer Radiosendung ("Amerikaner experimentieren mit biologischen Kampfstoffen") vom 20. Februar 1998 vor. →Ss-Äußerungen: Ausgehend von den Ergebnissen der letzten Kleingruppe, die die Bedeutung der Erkenntnisse Robert Kochs für die Menschen hervorhebt, sollen die Schüler positive "Wissenschaftskritik" üben und den möglichen Mißbrauch wissenschaftlicher Erkenntnisse herausstellen.	OHP-Folie OH-Projektor Tonband Recorder	Ss-Aktivität L/Ss-Gespräch L-Aktivität L/Ss-Gespräch
Ergebnissicherung		Ss erhalten ein Arbeitsblatt, das die Ergebnisse der Stunde zusammenfaßt. SS übernehmen die Ergebnisse vom OH-Projektor auf das Arbeitsblatt. Gegebenenfalls Hausaufgabe; sonst: <u>Hausaufgabe:</u> Informiere dich über das Lebenswerk Robert Kochs!	Arbeitsblatt	Einzelarbeit Stillarbeit

VI. Literatur

ALLGEMEINE SCHULORDNUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Ausgaben mit Kommentar erschienen in verschiedenen Verlagen

AREGGER, KURT: Didaktische Prinzipien – Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung, Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg 1994 (= Schriftenreihe „Lehrerbildung Sentimatt“ Luzern, Bd.6)

BAUER, KARL-OSWALD/KOPKA, ANDREAS/BRINDT, STEFAN: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit – Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim, München 1996

BECK, ULRICH/BRATER, MICHAEL/DAHEIM, HANSJÜRGEN: Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbeck 1980

BECKMANN, HANS-KARL: Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik – Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes, in: RUPRECHT, HORST u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover u.a., 3. durchges. Aufl. 1976, S. 73-127

BECKMANN, KARL-HANS: Empfehlungen zur Unterrichtsvorbereitung aus realistischer Sicht, in: KÖNIG, E./SCHIER, N./VOHLAND, U. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle, München 1980, S. 78-105

BENNACK, JÜRGEN: Schulproblem: Erziehung – Grundlagen, Beispiele, Lösungen, Studententexte für das Lehramt, Bd. 2, Neuwied, Kriftel 1999

BERCK, KARL-HEINZ: Biologiedidaktik – Grundlagen und Methoden, Wiesbaden o.J.

BESCHLUß DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 30.1.1998, in: BORCH, HANS/HEIMANN, KLAUS/MÜLLER, KARLHEINZ (Hrsg.): Mikrotechnologie/Mikrotechnologie, hrsg. v. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Berlin, Bonn 1998, S. 22-32

BLANKERTZ, HERWIG: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68(1972), 1, S. 2-20

BÖNSCH, MANFRED: Didaktisches Additum – Prüfungsanforderungen für Lehramtsreferendar/innen, Neuwied 1998

BRATER, MICHAEL/BÜCHELE, UTE/FUCKE, ERHARD/HERZ, GERHARD: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988

BREMER, RAINER (Hrsg.): Schritte auf dem Wege zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildung, Bremen 1997

BRÖDNER, PETER: Optionen der Entwicklung zukünftiger Produktion, in: BONZ, BERNHARD/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Computer und Berufsbildung – Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung, Stuttgart 1991, S.26-39

BURG, UDO VON DER: Handreichung zum Unterricht, Dortmund 2000 (Manuskript)

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Empfehlungen für den Unterricht im Berufsgrundschuljahr Nordrhein-Westfalen – Deutsch, Heft 8012, Köln 1974

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Kaufmann / Kauffrau im Groß- u. Außenhandel, Heft 4103, Köln 1981

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen – Industriekaufmann / Industriekauffrau, Heft 4104, Köln 1981

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule – Grundbildung industrielle und handwerkliche Elektroberufe, Heft 4173/4174-01, Düsseldorf 1991

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen – Stuttgart 1970, Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1997

DRERUP, HEINER: Rezeptologien in der Pädagogik – Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur, in: Bildung und Erziehung 41(1988), S. 103-121

DUBS, ROLF: Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen, in: BONZ, BERNHARD (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung – Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Nr. 17, Stuttgart 2000, S. 27-46

FISCHER, ARTHUR/FRITZSCHE, IVONNE/FUCHS-HEINRITZ, WERNER/MÜNCHMEIER, RICHARD: Hauptergebnisse, in: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, S. 11-21

FUCHS-HEINRITZ, WERNER: Lebensentwürfe: Eindrücke aus dem qualitativen Material, in: FISCHER, ARTHUR U.A.: A.a.O., Bd. 2, S. 371-395

GIESECKE, HERMANN: Kritik des Lernnihilismus – Zur Denkschrift "Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft", in: Neue Sammlung 29(1999), S. 85-102

HAARMANN, DIETER: Einleitung: Wozu dieses Buch?, in: Handbuch Elementare Schulpädagogik – Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10, hrsg. v. DEMS., Weinheim, Basel 1997, S. 9-18

HAENISCH, HANS: Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Ergebnisse und Perspektiven der Lehrplanarbeit, Soest 1994, S. 39-56

HECKT, DIETLINDE H./UWE SANDFUCHS: Gute Lehrer –schlechte Lehrer, in: Praxis Schule 5-10, 9(1998), 4, S. 6-9

HORN, HANS ARNO: Lehrpläne als Orientierungshilfe nutzen, in: HAARMANN, DIETER (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik, Weinheim, Basel 1997, S. 109-130

HORNSTEIN, WALTER: Aufwachen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen-Problemkonstellationen-Zukunftsperspektiven, Stuttgart 1990

HORNSTEIN, WALTER: Jugend *Macht* Zukunft (1996), in: Jugendforschung und Jugendpolitik – Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, hrsg. v. DEMS., Weinheim, München 2000, S. 417-432

HURRELMANN, KLAUS/RIXIUS, NORBERT/SCHIRP, HEINZ: Gewalt in der Schule – Ursachen, Vorbeugung-Intervention, aktualisierte Neuauflage, Weinheim, Basel 1999 (= Beltz Tb. 20)

HUISINGA, RICHARD/LISOP, INGRID/SPEIER, HANS-DIETER (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt am Main 1999

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lehrplan und Handreichungen zur Erprobung: Deutsch/Kommunikation in den dualen Bildungsgängen des Berufskollegs, Soest 2000 (= Internes Arbeitspapier, Stand: 19. Januar 2000)

JANK, WERNER/MEYER, HILBERT: Didaktische Modelle, Frankfurt am Main 1991

KARUTZ, GUIDO/SCHULTE, WOLFGANG: Hilfe für erste Deutschstunden – Planung, Durchführung, Analyse, Arbeitshilfen, Stuttgart 1979

KECK, RUDOLF W.: „Schulpädagogik“, in: Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, hrsg. v. KECK, RUDOLF W./SANDFUCHS, UWE unter Mitarbeit von FEIGE, BERND, Bad Heilbrunn/Obb. 1994, S. 298f

KEMPOWSKI, WALTER: Unser Herr Böckelmann, Hamburg 1979

KERSCHENSTEINER, GEORG: Produktive und ihr Erziehungswert (1906), in: DOLCH, JOSEF (Hrsg.): Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl., München, Düsseldorf 1954, S. 64-97

KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER LEHRERAUSBILDUNG AN HESSISCHEN HOCHSCHULEN: Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1997

KRATOCHWIL, LEOPOLD: Unterrichten können – Brennpunkte der Didaktik für Lehrerinnen und Lehrer, für Lehrer-Studentinnen und Lehrer-Studenten aller Schularten, Hohengehren 1992 (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 4)

KRETSCHMER, HORST: Schulpraktikum – eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren, Berlin 1998

KÖCK, PETER: Praktische Schulpädagogik – Ortsbestimmung der Schule und Praxisanleitung in die Problemfelder Erziehung, Lernen, Miteinander Leben, Beraten, Donauwörth 1987

LENZEN, DIETER: Erziehungswissenschaft – Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, hrsg. v. DEMS. unter Mitarbeit von FRIEDRICH ROST, Hamburg 1994, S. 11-41

LIGHTMAN, ALAN: Eine Welt ohne Gedächtnis, in: Wahrnehmen. Staunen. Begreifen Für die Sekundarstufe I, Arbeitstexte für den Unterricht, hrsg. v. JUTTA KÄHLER/MONIKA KRAH-SCHULTE, Stuttgart 1999, S.94-96

LIPSMEIER, ANTONIUS: Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula, in: LIPSMEIER, ANTONIUS / PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart 2000, S. 54-71

LIPSMEIER, ANTONIUS: Didaktik der Berufsausbildung – Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung, München 1978

LISOP, INGRID/HUISINGA, RICHARD: Das Berufsproblem und die Berufs-, Arbeits- und Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78(1982), 6, S.416-428

LÖWISCH, DIETER-JÜRGEN: Einführung in Pädagogische Ethik – Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt 1995

MARTIAL, INGBERT VON/BENNACK, JÜRGEN: Einführung in schulpraktische Studien – Vorbereitung auf Schule und Unterricht, 4. vollst. überarb. Aufl., Hohengehren 1997

MAGER, ROBERT F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim, Basel 1977

MELICH, JUAN-CARLES: Die Grenzen der technologischen Vernunft im erzieherischen Handeln, in: Pädagogische Rundschau 49(1995), S. 553-566

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Schulversuch “Lernfeldkonzeption in gewerblichen Berufsschulen und einjährigen gewerblichen Berufsfachschulen” – Anlagen, Stuttgart 1999

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung – Sozialpädagogik, Frechen 1996

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung – Kauffrau / Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Heft 4103, Frechen 1997

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung – Industriekauffrau / Industriekaufmann, Heft 4104, Frechen 1997

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung – Fachschule für Heilpädagogik, Frechen 1998

OELKERS, JÜRGEN: Gymnasiale Bildung als Herausforderung der Wissensgesellschaft, in: Das Gymnasium zwischen Tradition und Wissenschaftskultur – Dokumentation des Kongresses vom 11.-13. Februar 1998 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, hrsg. v. LUDWIG FREISEL, HARTMUT KRETZER und ARNO SCHMIDT, Oldenburg 1998, S.155-160

OSER, FRITZ: Standards in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 15(1997), S. 26-37; 210-228

OSTERLOH, JÜRGEN: "Unser Herr Böckelmann" – oder: Über den Lehrer als Person, in: Pädagogische Rundschau 43(1989), S. 201-208

PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt am Main 1992

PÄTZOLD, GÜNTER: Lehrmethoden in der beruflichen Bildung, 2. Aufl., Heidelberg 1996

RATTNER, JOSEF: Aggression und menschliche Natur – Individual- und Sozialpsychologie der Feindseligkeit und Destruktivität des Menschen, 2. erw. Aufl., Olten, Freiburg i.Br. 1971, S. 199-201

RAUNER, FELIX: Gestaltung von Arbeit und Technik, in: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 50-64

RAUNER, FELIX: Neue Technologien – Veränderungen der Arbeitsorganisation und Konsequenzen für Inhalte und Formen beruflicher Bildung, in: BRÜCKERS, WALTER/MEYER, NORBERT (Hrsg.): Neue Technologien, Bildung und Arbeitsmarkt für das Jahr 2000, Köln 1988, S. 65-82

REICH-RANICKI, MARCEL: Mein Leben, Stuttgart 1999

REETZ, LOTHAR/SEYD, WOLFGANG: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung, in: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 203-219

RITTELMAYER, CHRISTIAN: Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer – Erfahrungen von Studierenden und Vorschläge zur Weiterbildung, in: Die Deutsche Schule 92(2000), S. 158-167

SCHWEIGGERT, ALFONS: Dädalus und Ikarus, in: s. LIGHTMAN, ALAN: A.a.O., S.96f.

SPIES, WERNER E./FINTELMANN, KLAUS I./LERSCH, RAINER: Praktisches Lernen: Warum? Wie?, hrsg. v. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG in Zusammenarbeit mit der ARBEITSSTELLE PRAKTISCHES LERNEN NRW, Soest 1990
STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (Hrsg.): Arbeitsbericht Nr. 69: Die Fachoberschule in Bayern – Model und Lehrplanarbeiten, München 1980

STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.): Arbeitsbericht Nr. 109: Erarbeitung von einheitlichen Ausbildungszielen und Fachlehrplänen für die Fachschulen für Sozialpflege sowie die Entwicklung von Formen der beruflichen Weiterbildung in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, München 1983

STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.): Abschlussbericht zum Projekt Neukonzeption und Revision der Lehrpläne zum Block- und Phasenunterricht unter Berücksichtigung der Rahmenlehrpläne und einer Abstimmung auf schulische und betriebliche Erfahrungen, München 1987

TERHART, EWALD: Gute Lehrer – schlechte Lehrer, in: SCHWARZ, BERND/PRANGE, KLAUS (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen – Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs, Weinheim 1997, S. 34-85

TERHART, EWALD (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, Basel 2000

ULLRICH, HEINER: Zwischen Anpassung und Widerstand, in: Neue Sammlung 39(1999), S. 585-598

VORSMANN, NORBERT: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen 1972

WEINERT, F. E./ F.-W. SCHRADER, F.-W./HELMKE,A.: Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen, in:

ALISCH, LUTZ-MICHAEL/JÜRGEN BAUMERT/BECK, KLAUS (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig 1990, S. 173-194

WEINERT, FRANZ E./HELMKE, ANDREAS: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zur Theorie der Schule, in: ACHIM LESCHINSKY (Hrsg.): 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1996. S. 223-233

WELLENHOFER, WALTER: Unterricht – heute – Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme, ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern, Ainring 1997

WESTPHALEN, KLAUS: Lehrplan. Richtlinien. Curriculum, Stuttgart 1985

WÖBKEN-EKERT, GUNDA: Vor der Pause habe ich richtig Angst – Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen. Was man dagegen tun kann, Frankfurt/Main, New York 1999

ZABECK, JÜRGEN: Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung, in: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1997, S. 220-229

ZIEHE, THOMAS: Zeitvergleiche – Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim, München 1991

ZIEHE, THOMAS: Schule und Jugend – Ein Differenzverhältnis, in: Neue Sammlung, 39(1999), S. 610-630

VII. Stichwortverzeichnis

Allgemeinbildung 10, 53
Artikulation 122, **125**, 128
Berufsalltag 2
Berufsbezug 74
Berufsbildung 53, 55ff.,
Berufsbiographie 2
Berufseingangsphase 2
Berufsethos 19f.
Berufskolleg 73f., 76
Berufsprinzip **54**
Berufsschule 50, 54, 57ff., 69
Bildungsauftrag 57
Bildungsgang 67, 74f.
Bildungsgang, dual 73f., 76
Bildungsgangkonferenz 74f.
Didaktik 4, 53, 90, 100, 114ff.,
121f., 142
Fachdidaktik 113
Fortbildung 18f., 83, 86
Gestaltungsorientierung **55**
Handlungsfeld 65, 92f., 100
Handlungskompetenz 53, 59f., 67,
74, 94
Handlungskompetenz, berufliche 64
Handlungsorientierung 50, 54, 59f.,
66, 79
Humankompetenz 60
Identität 32f., 37, 59, 80, 95
Informationsgesellschaft 35
Innovation 45f., 48f., 54, 73, 77ff.,
84ff.
Jugendkultur 23
Kooperation 8, 18, 68, 76, 82f., 88,
127, 140
Lebensplanungskompetenz **41**
Lehrerausbildung 17, 49, 97
Lehrerbildung 15ff.

Lehrerfortbildung 49, 84f., 73, 103,
108
Lehrerhandeln 11, 13, 18
Lehrmethoden 128
Lehrplan 7, 45, 47ff., 54, 65, 68ff.,
74, 76, 138
Lehrplanentwurf 74
Lernerfolg 1, 60, 129
Lernfeld 62ff., 69, 74ff.
Lernfeldcurriculum 65
Lerngegenstand 126
Lerninhalt 45f., 50f., 56, 58, 71, 98,
125f.
Lernkompetenz 60
Lernkultur 35, 50ff., 82f.
Lernplankommission 49, 70
Lernprodukt 46, 132
Lernziel 45, 50ff., 65, 71f.
Motivation 1, 79, 81, 87, 106ff., 129,
139, 147
Öffnung von Schule 94, 97f.
Persönlichkeit 4f., 19, 27, 41ff., 52,
56, 60, 88
Persönlichkeitskonzept 43
Praktikum 69, 103, 139
Professionalität, pädagogische 1f., 8
Prüfung 46, 62f., 65, 74, 141
Qualifikation 20, 22, 24, 50, 54, 59,
66, 132
Qualitätsbewusstsein 62
Referendariat 2, 17, 112
Richtlinien 45f., 48f., 64ff., 78, 84,
157
Schlüsselqualifikation 53, 76, 107
Schultheorie 111
Situationsorientierung 55
Sozialformen 31, 34f., 37, 122, 141
Sozialkompetenz 40, 60

Teamarbeit 12
Teamteaching 81f.
Unterricht,
 -fächerübergreifender 66, 135f.
 -handlungsorientierter 61, 134
Unterrichtsgegenstand 10
Unterrichtsgestaltung 10, 49, 71
Unterrichtsstörungen 13
Weiterbildung 8, 18f., 57, 59, 73
Wissen 10, 13, 15, 18f., 25f., 28ff., 34, 37, 51, 55, 60, 66, 70, 73, 77, 91,
 100ff., 112, 127, 129, 137f., 149
Wissenschaftsprinzip 52f.
Wissensgesellschaft 105ff.

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik¹

Herausgegeben von:

Udo von der Burg, Dieter Höltershinken, Günter Pätzold
(ISSN 1437-4889)

- | | | |
|------|----|---|
| Band | 1 | Günter Pätzold (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum 1992. ISBN 3-8196-0064-7 |
| Band | 2 | Udo von der Burg und Ulrich Freyhoff (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Schulpädagogik (dieser Band ist durch Band 26 ersetzt worden). |
| Band | 3 | Hans-Peter Kasüschke: Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen. Bochum 1991. ISBN 3-88339-871-3 |
| Band | 4 | Rita Schmude: Der Weg zur Individualität. Erziehungsziele und Erziehungsmethoden in der analytischen Psychologie C. G. Jungs. Bochum 1991. ISBN 3-88339-876-4 |
| Band | 5 | Uwe Rabe: Der einzelne und sein Eigentum. Überlegungen zur Individualität und zum Individuum bei Wilhelm von Humboldt. Bochum 1991. ISBN 3-88339-899-3 |
| Band | 6 | Hermann Horn: Existenz – Erziehung – Evangelium. Pädagogik im Dialog mit Philosophie und Theologie. Bochum 1991. ISBN 3-88339-913-2 |
| Band | 7 | Dieter Höltershinken und Dagmar Ullrich: Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren – Erfahrungen, Bedarf und konzeptionelle Weiterentwicklung am Beispiel der Einrichtungen des Sozialdienstes katholischer Frauen. Bochum 1991. ISBN 3-88339-945-0 |
| Band | 8 | Gerhard Drees: Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung. Bochum 1992. ISBN 3-8196-0020-5 |
| Band | 9 | Manfred Heitzer/Werner E. Spies (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum 1993. ISBN 3-8196-120-1 |
| Band | 10 | Manfred Heitzer/Günter Pätzold/Udo von der Burg (Hrsg.): Suchbewegungen – Wertperspektiven – Formenbildungen. Festschrift für Werner E. Spies. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0093-0 |
| Band | 11 | Renate Klees-Möller: Soziale Arbeit mit jungen Müttern. Zur historischen Entwicklung und gegenwärtigen Situation von Mutter-Kind-Einrichtungen. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0111-2 |
| Band | 12 | Friedhelm Jacobs: Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0187-2 |
| Band | 13 | Klaus Jenewein: Lehrerbildung und Betriebspraxis. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0296-4 |
| Band | 14 | Hilmar Hoffmann: Sozialdemokratische und kommunistische Kindergartenpolitik und -pädagogik in Deutschland. Eine historische Untersuchung zur Theorie und Realpolitik der KPD, SED, und SPD im Bereich institutionalisierter Früherziehung. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0258-5 |
| Band | 15 | Reinhard Bader/Günter Pätzold (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995. ISBN 3-8196-0340-9 |

¹ Bis Band 22 erschienen im Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. Ab Band 23 wird die Reihe fortgesetzt im **projekt verlag**, Bochum. Anfragen richten Sie bitte an den **projekt verlag**. Anschrift siehe Impressum.

- Band 16 Kurt-Ingo Flessau (Hrsg.): Lebenspfade, Festschrift für Monsignore Friedrich Grütters. Bochum 1994. ISBN 3-81 96-0269-0
- Band 17 Beate Schmuck: Mustertücher aus einer Dortmunder Schule im Hause Herbrecht. Dokumente schulischer Erziehung Dortmunder Mädchen im Spiegel sich wandelnder Lebensverhältnisse und Erziehungsvorstellungen in der Zeit von 1700-1850. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0302-6
- Band 18 Günter Pätzold (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Betriebspädagogik. (in Vorbereitung)
- Band 19 Elvira Metze: „Technik verantworten lernen“? Die Konstituierung der Ingenieurausbildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der „nicht-technischen Fächer“. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0289-5
- Band 20 Albert Hurtz: Handlungsorientiertes Lernen in der Maschinentechnik. Bochum 1996. ISBN 3-81 96-0449-9
- Band 21 Christoph Selter: Schulpädagogik und Fachdidaktik: Zur Aktualität des Werkes von Johannes Kühnel (1869-1928). Bochum 1997. ISBN 3-8196-0534-7
- Band 22 Ernst Schmeer: Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0549-5
- Band 23 Elmar Wortmann: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. 1999. 302 S.; 19,43 € [D]; ISBN 3-89733-016-4
- Band 24 Kurt-Ingo Flessau: Friedhelm Jacobs: Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0562-2
- Band 25 Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – Aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung. 1999. 168 S.; 11,76 € [D]; ISBN 3-89733-024-5
- Band 26 Udo von der Burg/Günter Pätzold/Elmar Wortmann: Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht. 2000. 159 S.; 15,34 € [D]; ISBN 3-89733-048-2
- Band 27 Udo von der Burg: Unterrichtsarbeit. Ein Anleitungs- und Lesebuch. 2002². 116 S.; 11 € [D]; ISBN 3-89733-063-6
- Band 28 Hedwig Kückmann-Metschies: Total-Quality-Management. Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? 2001; 17,50 € [D]; ISBN 3-89733-068-7
- Band 29 Volker Hedderich: Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen. 2001; 400 S.; 21,50 € [D]; ISBN 3-89733-071-7
- Band 30 Günter Pätzold: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2002; 117 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-074-1
- Band 31 Gerhard Drees/Günter Pätzold: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. 2002; 120 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-083-0